



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

**ISABELLA CAVALLO DA SILVA**

**“Esquece tudo o que você aprendeu na escola”: Um estudo curricular sobre a relação com o Saber estabelecida nos cursos de Licenciatura Em História.**

Rio de Janeiro

Junho de 2019

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ISABELA CAVALLO DA SILVA**

**“Esquece tudo o que você aprendeu na escola”: Um estudo curricular sobre a  
relação com o Saber estabelecida nos cursos de Licenciatura Em História.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro na linha de pesquisa Currículo, Docência e Linguagem como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Teresa Gabriel

Rio de Janeiro

Junho de 2019

**ISABELLA CAVALLO DA SILVA**



## CIP - Catalogação na Publicação

C377? Cavallo da Silva, Isabella  
"Esquece tudo o que você aprendeu na escola": Um estudo curricular sobre a relação com o Saber estabelecida nos cursos de Licenciatura Em História. / Isabella Cavallo da Silva. -- Rio de Janeiro, 2019.  
155 f.

Orientador: Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Currículo de Licenciatura em História. 2. Conhecimento Disciplinarizado. 3. Relação com o Saber. I. Gabriel Le Ravallec, Carmen Teresa, orient. II. Título.



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação **"Esquece tudo o que você aprendeu na escola": Um estudo curricular sobre a relação com o Saber estabelecida nos cursos de Licenciatura Em História**

Mestrando(a): **Isabella Cavallo da Silva**

Orientado(a) pelo(a): **Prof(a). Dr(a). Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec**

**E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de**

**MESTRE EM EDUCAÇÃO**

**Rio de Janeiro, 10 de junho de 2019.**

**Banca Examinadora:**

**Prof(a). Dr(a). Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec - Presidente**

**Prof(a). Dr(a). Giseli Barreto da Cruz**

**Prof(a). Dr(a). Cinthia Monteiro de Araujo**

## AGRADECIMENTOS

“Nem tudo é fácil na vida...Mas, com certeza, nada é impossível  
Precisamos acreditar, ter fé e lutar para que não apenas sonhemos,  
Mas também tornemos todos esses desejos, realidade!” (“*Nem tudo é fácil*”, poema de Cecília Meireles)

Primeiramente agradeço à Deus e todas as energias positivas que me concedeu para dar continuidade, aos bons espíritos e todas as entidades possíveis que me acompanharam.

Não por acaso escolhi que os agradecimentos seriam a última etapa de escrita desse trabalho. Apesar de ter sido um longo processo, de muito conhecimento e muitas angústias no que concernem os aspectos profissionais e pessoais, sem dúvidas pude confirmar que os meus desejos só puderam se tornar realidade por tamanha gratidão às pessoas que me rodearam nessa etapa.

Qualquer menção que fizer sobre gratidão à minha família não poderá ser de fato explicada conforme o sentimento que tenho em relação a tudo que fizeram/fazem por mim. Minha mãe Celeste, meu pai Ricardo, meu irmão Giovanni, minha irmã Beatriz e minha sobrinha Giulia. Poderia nesse parágrafo dar motivos para agradecer pela existência de cada um de vocês, porém, prefiro agradecer ao que somos enquanto família e tudo que foi construído, toda a educação que me foi dada, todas as oportunidades que pude ter simplesmente por vocês serem quem são. Obrigada por entenderem minhas escolhas e me apoiarem, por poder contar com vocês e acreditarem em mim. Sou imensamente grata pela dinâmica familiar que construímos, nos momentos difíceis tive vocês pra me apoiar, porque sei que podiam me aparar, e a minha maior felicidade em fazer parte dessa família é saber que estarei aqui pra fazer o mesmo por vocês. Amo como nós somos e tudo que fazemos uns pelos outros, mais uma vez obrigada!

A minha amiga Natasha, amiga da faculdade, de sonho e de lutas, que entende perfeitamente minhas angústias de vida e profissão, que me proporcionou tantos momentos de aprendizado, compreensão, desabafos, risos e total apoio. Meu

agradecimento infinito por você fazer parte da minha vida e me acompanhar nas resistências da História, tenho orgulho de você ter sido parte disso.

As minhas amigas e professores do Colégio Nossa Senhora das Dores, escola onde tive meus primeiros professores marcantes e tive a oportunidade de manter amizades verdadeiras e sinceras, mulheres maravilhosas que torcem por mim, que acompanharam meu crescimento enquanto pessoa e entenderam todas as ausências sempre pelo mesmo motivo, em especial, Cristal, Daianna, Daiene, Fernanda, Raquel e Renata, obrigada por todas as palavras de incentivo.

Aos meus amigos do Educandário Cecília Meireles, amigos do Ensino Médio que me acompanharam no momento de inserção na Universidade, que vibraram comigo ao ter sido aprovada na UFRJ, pessoas mais que especiais, que sempre ficaram felizes com minhas conquistas, incluindo a provação no mestrado. Muito obrigada a todos vocês por estarem comigo até hoje, André Luís, Camilla, Diogo, Edna, Joel, Leonardo, Lorena Branco, Lorena Pitta e Wilbert.

À equipe PNAIC/UFRJ, meus mais recentes amigos, que tenho certeza que levarei pra sempre, por tudo que foi construído em tão pouco tempo. Jefferson e Mariana, por me ajudarem em todos os momentos, me acolhendo na casa de vocês, nos momentos “extra-mestrado” e por vocês acreditarem em mim, assim como, Elaine, por me dar força em meio ao caos e mostrar que estamos no caminho certo enquanto professores e pesquisadores, por acreditar em mim e entender minhas dificuldades, Elisa, Larissa, Luciana Meireles e Luciana Pereira, obrigada pela sensibilidade e carinho, pelas risadas, por simplesmente por me escutarem. Um enorme agradecimento do tamanho que o PNAIC/UFRJ merece e demonstra com todo o trabalho dessa equipe em prol da educação.

Aos amigos que fiz na turma de Mestrado 2017, que creem na educação, em sua maioria professores que trabalham nas suas aulas pelo que acreditam, inspirando alunos todos os dias. Obrigada pelos debates e por compartilharmos os momentos de tensão enquanto aos questionamentos postos, Alan, Isabele, Gabriela, Juliana e Jéssica, que possamos permanecer em sala de aula seguindo com o que acreditamos.

À minha orientadora Carmen sou imensamente grata por ter me dado a oportunidade de iniciar nessa jornada como PIBIC em 2015, por toda paciência e

dedicação que teve comigo, por compreender todas as minhas dificuldades, por acreditar em mim e me fazer ter a possibilidade de entendimentos e compreensões enquanto visão de pesquisa, escrita e novos conhecimentos. Agradeço ainda pelo que representa enquanto pessoa para muitos que estão iniciando nesse caminho, pela forma como lida com a educação e por todos os exemplos de profissionalismo. Obrigada por ser inspiração para mim e para muitos.

Aos companheiros de grupo GECCEH, obrigada pelas manhãs, tarde e noites, que já passei com vocês nesses quatro anos, por sempre estarem dispostos a me ajudar e pelas mensagens de apoio, por estarem presentes sempre que precisei. Faço um agradecimento especial para Beatriz, pelas trocas, conversas e momentos de reflexão fundamentais para a conclusão desse processo.

Aos professores do PPGE- UFRJ e dos demais programas onde cursei algumas disciplinas, agradeço por toda troca e colaboração na realização desse trabalho. Agradeço também a todos os funcionários do PPGE-UFRJ, em especial a Sol por sua prontidão em me ajudar em todos os momentos que precisei.

Finalizando, a todos aqueles que mesmo que eu não os tenha citado nominalmente, mas torcem sempre por mim e vibram com as minhas conquistas, pessoas que já faziam parte da minha vida e pessoas que conheci ao longo do processo, agradeço por estarem comigo nesse momento e por ficarem felizes por mim.



*Dedico este trabalho...*

*A todos os professores que batalham por isso.*

*A todos que acreditam na educação como possibilidade de mudanças.*

*A todos os estudantes que não desistem mesmo com todas as dificuldades.*

CAVALLO DA SILVA, I. “Esquece tudo o que você aprendeu na escola”: Um estudo curricular sobre a relação com o Saber estabelecida nos cursos de Licenciatura Em História. Rio de Janeiro, 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Esta dissertação inscreve-se no campo do Currículo, mais precisamente nos debates acerca do currículo de licenciatura de História da UFRJ. A partir de redes de conversa constituídas por licenciandos recém-ingressos nesse Curso de Graduação, o objetivo desta pesquisa é analisar os entrecruzamentos possíveis entre a experiência de imersão desse sujeito no currículo de História recém egresso do ensino médio e a decisão de entrada no ensino superior nessa mesma área disciplinar. Interessa-me, mais particularmente, explorar as articulações produzidas por esses sujeitos entre o conhecimento histórico fixado nos currículos do Ensino Médio e as expectativas presentes no momento da escolha pela profissão docente nessa área disciplinar. De que maneira o currículo da educação básica interfere na escolha da área de conhecimento do curso de ensino superior? E ainda e que medida o currículo de licenciatura em História dialoga com o currículo desta disciplina legitimado na educação básica? Como interlocução teórica foram privilegiadas as contribuições que emergem da articulação entre os estudos curriculares e a pesquisa biográfica. Para o desenvolvimento da análise foram mobilizadas as categorias “relação com o saber” e “conhecimento disciplinarizado”, entendidas como chaves de leitura potentes para refletir sobre o momento inicial do percurso formativo dos futuros professores de História da educação básica a partir do recorte deste estudo. Para chegar aos objetivos propostos, foram privilegiadas as seguintes estratégias metodológicas: análise documental (documentos curriculares oficiais, ementas obrigatórias do primeiro período do atual currículo do curso de graduação em História da UFRJ, do Currículo Mínimo do Ensino Médio de História da SEEDUC, programa das disciplinas História do mundo contemporâneo e Brasil Contemporâneo integral e noturno, análise das questões de História do último ENEM, informações contidas no site do Instituto de História, do Manual do estudante vigente e do SIGA) e análise de fragmentos biográficos produzidos em meio a uma rede de conversa com um grupo de licenciandos do primeiro período de 2019.1, integral e noturno, por meio da rede social *Whatsapp*. A análise evidenciou de um lado a importância de estabelecer continuidades entre o fluxo de conhecimentos históricos que circulam no Ensino Médio e no Curso de Graduação como estratégia de inscrição desse estudante recém-ingresso à cultura universitária e da construção de uma relação produtiva com o conhecimento específico. De outro lado foi possível perceber a permanência de um descompasso entre o desejo e as expectativas dos licenciandos e o currículo legitimado para o primeiro período que produz efeitos no processo de profissionalização docente.

**Palavras-chave:** Currículo de Licenciatura em História, conhecimento disciplinarizado, relação com o saber.

CAVALLO DA SILVA, I. **"Forget everything you've learned in school": A curricular study about the relationship with the knowledge established in undergraduate courses in History.** Rio de Janeiro. 2019. Dissertation (Master in Education) – College of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

This dissertation is part of the curriculum field, precisely in the debates about the graduation curriculum of History of UFRJ. The aim of this research is to analyze possible cross-connections between the immersion experience of this students in the history curriculum recently graduated from high school and the decision to enter higher education in this same disciplinary area. It is more interesting to explore the articulations produced by these students between the historical knowledge set in the curricula of High School and the expectations present at the moment of the choice by the teaching profession in this disciplinary area.

In what way does the basic education curriculum interfere with the choice of the area of knowledge of the higher education course? And yet to what extent does the curriculum of degree in History dialogue with the curriculum of this discipline legitimized in basic education? As a theoretical interlocutor, the contributions that emerged from the articulation between curricular studies and biographical research were privileged.

For the development of the analysis, the categories "relationship with knowledge" and "disciplinary knowledge" were deployed, understood as powerful reading keys to reflect on the initial moment of the training course of the future teachers of History of basic education. In order to reach the proposed objectives, the following methodological strategies are privileged: documentary analysis (official curricular documents, compulsory menus of the first period of the current curriculum of the undergraduate course in History of UFRJ, the Minimum Curriculum of the High School of History of SEEDUC, disciplines History of the contemporary world and Brazil Integral and nocturnal contemporary, analysis of the History of the last ENEM, information contained in the Institute of History's website, current Student Manual and SIGA) and analysis of biographical fragments produced in a network of conversation with a group of graduates of the first period of 2019.1, integral and nocturnal, through the social network Whatsapp. The analysis showed on the one hand the importance of establishing continuities between the flow of historical knowledge circulating in High School and in the Undergraduate Course as a strategy for the enrollment of this new student in

university culture and the construction of a productive relationship with specific knowledge. On the other hand, it was possible to perceive the permanence of a mismatch between the desire and the expectations of the new students and the legitimized curriculum for the first period that has effects in the process of teacher professionalization.

Key words: Curriculum of Degree in History, disciplinary knowledge, relation with knowledge.

## Sumário

<b>Introdução .....</b>	<b>13</b>
<b>Capítulo 1 - Currículo e conhecimento .....</b>	<b>21</b>
1.1 - Debates curriculares contemporâneos sobre a interface currículo-conhecimento.....	24
1.2 - Currículo de licenciatura: entre o currículo escolar e o currículo acadêmico.....	29
1.3 - Currículo de licenciatura em História: trajetória, disputa e desafios .....	35
- 1.3.1 Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Faculdade de Formação de Professores(FFP) .....	37
- 1.3.2 Universidade Federal Fluminense (UFF) .....	43
<b>Capítulo 2 “Conhecimento disciplinarizado” e “Relação com o saber”:</b>	
<b>leituras potentes para a análise curricular .....</b>	<b>53</b>
2.1. "Conhecimento disciplinarizado" e "relação com o saber”.....	54
2.2. O curso de licenciatura em História da UFRJ: trajetória e saberes hegemônicos .....	59
- 2.2.1. Que 'conhecimentos disciplinarizados' são valorizados nesse curso? .....	68
-2.3.1. Conhecimento histórico disciplinarizado e hegemônico no Ensino Médio.....	77
- 2.3.1. O Currículo Mínimo .....	67
- 2.3.2. O ENEM .....	83
2.4. Currículo de licenciatura em História da UFRJ e currículo de História do Ensino Médio: que articulações possíveis .....	94
<b>Capítulo 3 – A entrada da formação inicial docente: entre experiências e expectativas .....</b>	<b>100</b>
3.1. O diálogo com a pesquisa biográfica .....	101

3.2. Construção e análise e dos dados empíricos .....	105
- 3.2.1. Relações com o conhecimento histórico legitimados no ensino médio .....	111
- 3.2.2. Expectativas em relação a currículo de Licenciatura em História .....	115
<b>Considerações finais .....</b>	<b>121</b>
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>126</b>
<b>Anexo I .....</b>	<b>133</b>
<b>Anexo II .....</b>	<b>134</b>
<b>Anexo III .....</b>	<b>147</b>

## INTRODUÇÃO

Esquece-se de que uma razão principal para engajar-se na educação é precisamente descobrir o que realmente se deseja ou precisa. Esquece-se também de que os profissionais da educação têm um papel crucial a desempenhar no processo da definição das necessidades, porque uma parte importante de sua competência profissional reside nesse ponto; um papel que precisamente os distingue dos vendedores, cuja única tarefa é entregar mercadorias aos clientes. (BIESTA, 2013, p.41).

Este estudo se inscreve nas produções acadêmicas desenvolvidas no grupo de pesquisa ao qual estou vinculada, o Grupo de Estudos Currículo, Conhecimento e Ensino de História (GECCEH) no âmbito do Núcleo de Estudos do Currículo (NEC/UFRJ) <sup>1</sup>. Ele tem como recorte os processos de subjetivação docente e objetivação do conhecimento escolar na área de História, e como foco principal o momento inicial da formação dos professores da educação básica nos cursos de licenciatura desse campo disciplinar. Considerado como um espaço-tempo decisivo na socialização profissional nesse campo disciplinar, o currículo de licenciatura em História da UFRJ em particular no que diz respeito à relação estabelecida com o “conhecimento disciplinarizado” (GABRIEL, FERREIRA, 2012) é o objeto de investigação aqui privilegiado.

A partir de redes de conversa produzidas por licenciandos recém-ingressos em um Curso de Graduação em História, o objetivo desta pesquisa é analisar os entrecruzamentos possíveis entre a experiência de imersão desse sujeito no currículo de

---

<sup>1</sup> O GECCEH coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmen Teresa Gabriel cuja pesquisa atual *Currículo como espaço biográfico: conhecimento, sujeitos e demandas* busca incorporar o diálogo com outros campos disciplinares abrindo pistas teórico - metodológicas para a exploração da produção das subjetividades dentro da postura epistêmica pós-fundacional. Entre esses outros campos disciplinares destaca-se a pesquisa pautada em uma abordagem narrativa - biográfica como possibilidade de investimento teórico-metodológico para a compreensão dos processos de subjetivação. É, portanto, a partir dos pressupostos teóricos e epistemológicos que pautam a produção do GECCEH que se insere minha dissertação de mestrado.

História como estudante do ensino médio e a decisão de entrada no ensino superior nessa mesma área disciplinar. Interessa-me, mais particularmente, explorar as articulações produzidas por esses sujeitos entre o conhecimento histórico fixado nos currículos do Ensino Médio e as expectativas presentes no momento da escolha pela profissão docente nessa área disciplinar. De que maneira o currículo da educação básica interfere na escolha da área de conhecimento do curso de ensino superior? E ainda e que medida o currículo de licenciatura em História dialoga com o currículo desta disciplina legitimado na educação básica?

Em tempos sombrios, de ataques à própria profissão docente, em especial aos docentes de História, de constantes críticas às universidades públicas, de emergência de projetos como Escola sem partido, de reforma do ensino médio, a escolha pela docência como caminho profissional não pode deixar de ser afetada. Tornar-se professor, ou melhor, tomar a decisão por inscrever-se na cultura profissional docente mobiliza diferentes variáveis que vem sendo exploradas por estudos do campo educacional em diferentes perspectivas teóricas. Afinal o que levaria hoje, no Brasil, um/a jovem decidir pelo exercício do magistério, e mais particularmente na área de História? Esses graduandos sentem-se motivados pelos desafios e demandas do nosso tempo presente que os interpelam cotidianamente? Pelas lembranças de experiências vivenciadas como estudantes durante o ensino básico sejam elas negativas ou positivas, que contribuíram para perceberem a importância da formação de professores de história? Ou ainda, pelo fato de terem sido afetados por temas específicos dessa área disciplinar?

Entre as múltiplas variáveis que entram em jogo nessa escolha, este estudo pretende focalizar o lugar atribuído à relação estabelecida - por esses sujeitos recém-ingressos no Curso de Graduação e futuros professores/as de História da educação básica - com o conhecimento histórico. Qual o lugar de importância atribuído por esses sujeitos na relação, por eles estabelecida, com o conhecimento Histórico no momento de sua escolha profissional?

A hipótese aqui privilegiada consiste em afirmar que tanto a maneira pela qual esses estudantes habitam o currículo de História da educação básica quanto à forma como a relação estabelecida, por esses sujeitos, com o conhecimento histórico no Ensino Médio é acolhida pela cultura universitária produzem efeitos em seu processo de formação inicial e conseqüentemente no processo de identificação estabelecido com a docência nessa área de conhecimento.



Nessa perspectiva, entendo que a afirmação contida no título atribuído a esta pesquisa ("Esquece tudo o que você aprendeu na escola") e inúmeras vezes proferida e ouvida pelos licenciandos no âmbito da cultura universitária no seu processo de profissionalização tende a ser redimensionada, merecendo ser explorada pelos estudos do campo educacional. Que efeitos de verdade um processo de formação que parte da ruptura de uma relação estabelecida com os conhecimentos produzidos e legitimados no locus de atuação profissional desse futuro professor de História- a escola da educação básica pode ser perceptível na compreensão da cultura profissional desses professores/as? O que pode significar ou de que forma é significado pelos sujeitos - licenciandos essa provocação inicial ou convite para um esquecimento? Que implicações político-epistemológicas esse entendimento sobre a articulação entre o currículo escolar e o currículo acadêmico podem ser observadas na própria relação com o conhecimento a ser estabelecida por esses sujeitos no âmbito dos currículos de licenciaturas?

Esses questionamentos estão, pois, na base deste estudo. Tendo como campo empírico o curso de graduação em História da UFRJ ele se propõe a explorar essas questões em diálogo com os estudos curriculares e seus efeitos na compreensão do campo de pesquisa em ensino de História (GABRIEL, 2013; MONTEIRO, 2013). Trata-se assim, de analisar uma possibilidade de imbricação entre os processos de subjetivação e de objetivação (GABRIEL, 2018) na fase inicial da trajetória profissional desses sujeitos posicionados como licenciandos. Como nos alerta Larossa (2002).

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (LAROSSA, 2002, p. 27).

Mais especificamente, no que concerne à interlocução com o campo curricular, permite reconhecer e valorizar a natureza híbrida e aberta dos currículos de licenciaturas, produzidos contingencialmente e de forma provisória no entrecruzamento de elementos do currículo acadêmico e do currículo escolar. No que diz respeito, por

sua vez, às pesquisas sobre formação inicial docente que incorporam os aportes teóricos dos estudos biográficos, contribuem para a compreensão de que da trajetória profissional se constrói em meio a processos de subjetivação de um indivíduo percebido como um 'sujeito social-singular' (DELORY-MONBERGER, 2012) que como tal, ao biografar-se, atribui sentido a sua experiência do lugar da docência, ou de futuro professor.

Não tenho a pretensão em responder todos os questionamentos apontados, porém, a possibilidade de lidar diretamente com esse estudante recém-chegado a Universidade pública e analisar as narrativas produzidas mais especificamente por aqueles que querem se tornar professores, pode ser uma nova forma de entrar no debate político-epistemológico sobre formação docente em nosso país.

Além da atualidade política da temática no que concerne particularmente o ensino desta disciplina na educação básica, mencionada anteriormente, o desejo de investigar a motivação desses alunos de história que pretendem se tornar professores, deu-se fortemente pela minha trajetória pessoal, minhas experiências e histórias passadas que permanecem mobilizando minhas falas e ações e me direcionaram a esta investigação.

Permeada de encontros com professores marcantes e de experiências e aprendizados que ao longo da minha vida estudantil, inclusive na faculdade, minha trajetória, embora não sem percalços, é responsável por ter cada vez mais desejo de inserir-me na docência e de desenvolver estudos sobre essa profissão. Entender o porquê da escolha dos licenciandos e as estratégias que eles desenvolvem para a construção dos sentidos do ofício da docência é, pois, o que me move nesta pesquisa. Como dito anteriormente, minha trajetória escolar não foi linear e nem sempre exitosa. Com duas expulsões e um ano repetido no ensino médio. No entanto a minha relação com a escola e com os professores sempre foi algo que me animava, gostava de ir à escola exatamente pelo fato do aprendizado, por entender que a escola era um local de encontros e de estabelecimento de múltiplas relações com o conhecimento, com o outro bem como de vários questionamentos. Por algum motivo, que de fato não me recordo, decidi com apenas 11 anos que seria professora.

Vou me ater, todavia, a um recorte cronológico menor para chegar ao motivo pelo qual faço esta pesquisa. Ingresso na UFRJ em 2009.1, ainda pela forma do vestibular elaborado por essa IES com o desejo de me tornar professora de História. Após o primeiro período me via, no entanto, confusa e perdida em relação ao currículo

que a Universidade propunha e que me parecia naquela época completamente distante e inapropriado ao meu desejo de profissionalização. Por questões pessoais precisei trancar por um ano e retorno em 2010.2, passando por três greves extensas até o término, com as mesmas vontades de quando ingressei, e para meu desanimo, permanecendo com os mesmos questionamentos. Afinal me interrogava: “quando vão me ensinar a dar aula?”, “Quando vou conseguir aplicar o que aprendo aqui para meus alunos?” (Nesse momento ainda não possuía nenhuma experiência em sala de aula). Tais questionamentos me acompanharam até o momento em que eu e muitos outros alunos que optaram pela licenciatura em História conseguem minimamente avaliar se estão, ou não, no caminho certo, quando iniciamos as disciplinas de licenciatura e principalmente as de Didática Específica e Prática de Ensino em História<sup>2</sup>.

Após questionamentos e incertezas, em 2015 iniciei como bolsista PIBIC, e estar na Faculdade de Educação pareceu-me algo mais adequado ou propício para a formação profissional desejada do que somente no Instituto de História. Foi nesse momento de minha trajetória de formação e nesse contexto que alguns dos meus questionamentos mencionados anteriormente puderam ser respondidos.

Minha entrada no Mestrado de Educação aguçou minha curiosidade em continuar explorando as trajetórias de formação docente, permitindo um aprofundamento de questões que permaneciam em aberto. As leituras realizadas no grupo redimensionaram minhas dúvidas e angústias permitindo problematizar essas trajetórias de formação docente em contextos mais amplos de estruturação do campo de saber atravessados por relações assimétricas de poder. Como nos aponta Gabriel (2015).

No que diz respeito à docência e considerando a estruturação desigual, hierárquica e excludente do sistema de conhecimento hegemônica no sistema escolar, é possível afirmar que esta tem ocupado uma posição de subalternidade. Historicamente identificada como um ofício sem saberes, a docência tende a ser vista como um “lugar menor”, de menos prestígio quando comparada a outras posições que se relacionam igualmente com o conhecimento científico como, por exemplo, a pesquisa. (GABRIEL, 2015, p. 436).

---

<sup>2</sup> No atual curso de História da UFRJ o currículo é o “3+1”<sup>2</sup>, ou seja, o graduando de História pode ou não cursar as disciplinas obrigatórias da licenciatura, tornando-se somente bacharel, explico aqui brevemente, pois esta questão permeará outros capítulos.

Recentes pesquisas da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), informaram que apenas, 4% dos jovens brasileiros querem ser professor<sup>3</sup>, o trecho acima nos dá rumos para pensar o quanto o “lugar menor” está muitas vezes dentro da própria Universidade. Para além desse cunho biográfico, esse recorte pode ser justificado igualmente pelos debates do campo educacional, em particular os que se inscrevem na interface currículo-formação inicial docente. O que o campo educacional diz sobre a temática “formação de professores de História e/ou formação docente em História”?

Além das tensões curriculares que atravessam os debates sobre a formação inicial do docente desta área disciplinar, o campo de pesquisa em ensino de História está vinculado às questões de nosso tempo presente que envolvem significantes como temporalidade e identidade como destacado no texto *Jogos do tempo e processos de identificação hegemônicos nos textos curriculares de História* da professora Carmen Teresa Gabriel.

O exercício teórico que temos procurado desenvolver nas nossas pesquisas em ensino de história consiste justamente em explorar os efeitos dessa perspectiva pós-fundacional para pensar as disputas pelos processos de significação que se entrecruzam na produção desse campo de conhecimento. Neste texto, concentramos a análise nos termos tempo histórico e identidade nacional, percebidos como significantes flutuantes em torno do quais se acirram as disputas pela definição hegemônica de história do Brasil ensinada na educação básica. (GABRIEL, 2015, p.38 -39)

Desta forma, os números de artigos, teses e dissertações de 2012 até o momento, da forma como busquei, tratam a formação de professores de História de várias maneiras, porem, nenhuma contemplou esse momento de bifurcação na trajetória de vida desse aluno do primeiro período. Considero que a entrada desses licenciandos é um momento de giro biográfico na trajetória desses sujeitos por entender que esta definirá sua escolha profissional ou não, de acordo com os seguimentos que se darão a partir de sua entrada, de como se dará o acolhimento desse aluno pelos professores, como as

---

<sup>3</sup> CUT Brasília. Disponível em: <http://www.cutbrasil.org.br/site/2018/06/25/cada-vez-menos-jovens-querem-ser-professor-no-brasil-outros-tantos-desejam-morar-no-exterior/> Acesso em:

expectativas em relação ao conhecimento escolar adquirido durante sua trajetória escolar nas aulas de História serão tratadas. Afinal, de acordo com a autora Letícia Muñis Terra no texto *El análisis de acontecimientos biográficos y momentos bifurcativos: una propuesta metodológica para analizar relatos de vida*, a autora explica o que podem causar estes momentos:

En esta misma sintonía la corriente de estudios francesa ha desarrollado una importante perspectiva en torno a "lo inesperado" (BIDART 2006, p.31; GODARD 1996; LECLERC OLIVE, 2009). GODARD, uno de sus referentes, ha señalado que "existen algunos acontecimientos en la vida de las personas que constituyen nudos o puntos de bifurcación que pueden cambiar su destino" (1996, p.18). Estos acontecimientos pueden ser tanto propios de los actores (un casamiento, un nacimiento, la muerte de un familiar, la migración) o externos a los mismos (períodos históricos que traen consecuencias para las personas). En relación a estos últimos, este autor señala concretamente que determinados períodos históricos pueden propiciar momentos de ruptura que traen consigo cambios en la vida de los sujetos, constituyéndose así nudos o puntos de bifurcación que significan ciertas transformaciones en la trayectoria de los individuos. (GODARD, 1996, p.18 apud MUÑIZ, 2018, p. 4-5).

Dito isso, ratifico a relevância de investir na problematização do sentido de docência destacando as disputas em torno da significação desse termo a partir do início da trajetória acadêmica do licenciando de História e tendo como interlocução teórica um quadro de inteligibilidade híbrido produzido a partir dos diálogos com o currículo acadêmico e o currículo escolar.

O desafio no caso desta pesquisa é explorar a potência dessa definição para pensar os entrelaçamentos entre currículos de história do ensino médio e o do curso de licenciatura a partir das experiências dos sujeitos que vivenciam os seus efeitos em função de suas escolhas profissionais. A maneira que cada sujeito responde a uma mesma experiência com outros sujeitos só pode ser compreendida através da lógica biográfica de cada indivíduo, logo, suas experiências anteriores e como elas configuram a apreensão do presente e do futuro. Desta maneira investigar como a possibilidade pela escolha da docência ou não, foi produzida por esses sujeitos não apenas ao longo de sua

formação escolar, mas na interface com as experiências adquiridas desses sujeitos ao iniciar a graduação em História.

Assim, inspirada nos estudos biográficos e de currículo, interessa-me analisar como estes narram suas vivências e experiências durante o processo de formação e como eles significam a 'docência' ao longo de suas trajetórias de formação nessas narrativas. O fato de remontar ao passado, repensar suas escolhas, refletir sobre o momento de agora e ainda projetar expectativas pode ser uma pista instigante para questionar o lugar e o papel da formação inicial docente nesses processos de profissionalização. Afinal, narrar:

(...) permite ao indivíduo, nas condições de sua inserção sócio-histórica, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos da sua vivência. A atividade de biografia aparece como uma hermenêutica prática segundo a qual o indivíduo constrói as formas e o sentido de suas experiências no mundo histórico e social” (DELORY-MOMBERGER, p. 75, 2012).

Na perspectiva dos estudos biográficos de vertente francesa (DELORY-MOMBERGER, 2012), o sujeito-professor, se forma ao longo da trajetória de sua vida. Ao se narrar, ele mobiliza várias lembranças como as de um professor marcante na sua escolaridade, ou as que se relacionam às suas experiências formativas nos cursos de licenciatura.

## CAPÍTULO 1

### CURRÍCULO E CONHECIMENTO

Fundamental para o projeto de uma abrangente reconceitualização dos estudos sobre currículo é a série de áreas e níveis em que o currículo é produzido, negociado e reproduzido. Um movimento em direção a uma visão construcionista mais histórica e social da ação do currículo teria que atuar sobre a série completa dessas áreas e níveis. Obviamente, isso é trabalho para toda a falange de estudiosos do assunto, e no momento só se pode fornecer ou apontar algumas peças do mosaico desta tarefa de reconceitualização. O currículo é, por conseguinte, formulado numa variedade de áreas e níveis. Entretanto, fundamental para esta variedade é a distinção entre o currículo escrito e o currículo como atividade em sala de aula. (GOODSON, 2008: 22).

Escolhi o trecho acima como epígrafe para apresentar que essa pesquisa se encontra no campo dos estudos do currículo, entendendo-o como espaço discursivo no qual circulam variados sentidos. Não pretendo escolher uma, ou outra perspectiva como “forma correta” de compreensão. Existem inúmeras formas de lidar com o currículo, abrindo a possibilidade de tornar a reflexão sobre esse espaço discursivo um campo de potencialidades sempre em abertas.

O currículo aciona diversos grupos de interesse para significá-lo e compreendê-lo. Desse modo, pode-se indagar: Quem seriam esses grupos de interesses que investem em seu sentido? Professores, gestores, implementadores de políticas, entre outros personagens presentes no cenário da educação? Ao longo desse capítulo, trabalharei com autores que possibilitam variadas percepções sobre o tema, destacando em cada o que melhor se ajusta ao foco principal dessa pesquisa (GABRIEL, 2013; 2014; 2015; 2016; 2017; GOODSON, 2008; MACEDO, 2015; 2017; MORAES, 2014; LOPES, 2015, 2013, MONTEIRO, 2007; PENNA, 2011; dentre outros).

Inicialmente destaco que o currículo pode ser entendido, ou interpretado como disciplinas e /ou matérias acadêmicas que compõem as matrizes curriculares desde a educação básica ao ensino superior. Um exemplo recente pode ser percebido na disputa entre diferentes grupos no campo curricular em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se define em seu documento como uma proposta:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.<sup>4</sup>

Ainda que possamos pensar o currículo a partir das diferentes significações e funções que são atribuídas a ele, importa destacar como iremos interpretá-lo e de que maneira nos aproximamos do objeto “currículo” e em particular, em função do recorte aqui privilegiado, da interface currículo-conhecimento. Com efeito, identificar a forma como olhamos para o currículo é imprescindível na escolha e delimitação da maneira de como procederemos nesta investigação. Como destacado por Lopes e Macedo (2011, p. 70) não há formula para questionamentos como: “qual conhecimento deve ser ensinado na escola? Qual conhecimento deve ser incluído no currículo e, por conseguinte, qual deve ser excluído?”.

Não é meu objetivo responder as perguntas anteriores, tampouco discordar que não devemos considerá-las como objetos de investigação potentes. Optei, todavia por me ater, ao longo desta dissertação, à reflexão sobre algumas possibilidades de respostas a esses questionamentos a partir da análise de um currículo específico, a saber: o atual currículo de licenciatura de História da UFRJ.

Assim como a maioria dos cursos de licenciaturas, a trajetória da licenciatura em História da UFRJ carrega marcas de uma formação complementar enraizada no

---

<sup>4</sup> Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 13de abril de 2019.



modelo organizacional 3+1 hegemônico na trajetória desses cursos. Embora, no plano legal, essa forma de configuração curricular tenha sido desestabilizada no início dos anos 2000, as heranças desta configuração permanecem mais ou menos presentes nos currículos reformulados, conforme será observado mais a frente, em função das características institucionais e seus efeitos na maneira como foi instituída a relação entre as faculdades de educação e os institutos de origem.

Ao longo desse trabalho desenvolvo as tensões que atravessam a reforma curricular que está em curso e interessa-me sublinhar as que envolvem a articulação entre os conhecimentos disciplinarizados dessa área específica, produzidos e distribuídos pelo corpo docente do atual Instituto de História<sup>5</sup> e os conhecimentos pedagógicos produzidos e distribuídos pelo corpo docente da Faculdade de Educação. Tal cenário pode ser melhor entendido a partir da contextualização do processo da implementação e consolidação deste curso de licenciatura no âmbito da cultura universitária da UFRJ.

No caso dessa instituição, o deslocamento do curso de licenciatura para o atual Instituto de História, diferente de outras instituições, manteve o lugar decisivo da Faculdade de Educação no processo de formação docente na medida em que essa unidade continuou responsável por uma parte considerável desse processo (400 horas do Estágio Supervisionado e 360 horas de disciplinas teóricas de cunho pedagógico). Se por um lado essa especificidade reconhece a potência da articulação entre esses diferentes saberes, por outro ela explicita, de forma mais aguda, o distanciamento e o enfrentamento necessário entre esses dois universos acadêmicos Instituto de História e Faculdade de Educação.

Organizei este capítulo em três seções. A primeira tem como foco a interface currículo-conhecimento. Em seguida, na segunda seção, apresento uma leitura possível do currículo de licenciatura como sendo um espaço híbrido. Por fim na terceira seção, sublinho alguns aspectos das trajetórias, desafios e tensões que atravessam os currículos de licenciatura em História a partir da análise dos currículos de dois cursos de licenciatura em História: o da UERJ – FFP (Universidade Estadual do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores) e o da UFF (Universidade Federal Fluminense).

---

<sup>5</sup> O Instituto de História foi criado em dezembro de 2010, a partir da extinção do antigo Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS). Desde então, o IH-UFRJ usufrui de autonomia institucional, integrando-se como Unidade Universitária independente ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), nos termos do Art. 51 do Estatuto da UFRJ.

### **1.1. Debates curriculares contemporâneos sobre a interface currículo-conhecimento.**

O debate em torno do conhecimento talvez seja o de maior destaque ao longo da história do currículo (...) as concepções do que vem a ser currículo se modificam em função das diferentes finalidades educacionais pretendidas e dos contextos sociais nos quais são produzidas. (LOPES; MACEDO, 2011, p70).

Percebe-se pela citação escolhida como epígrafe desta primeira seção deste capítulo, que a relação entre conhecimento e currículo está vinculada ao contexto histórico, social e cultural. De forma semelhante Lopes e Borges (2017) destaca que o debate sobre as relações entre currículo e conhecimento faz parte da própria história do campo e possui efeitos importantes nas políticas educacionais ao ponto que, como afirmam esses mesmos autores, "nas publicações brasileiras, mais recentemente vem sendo intensificada a afirmação de que o conhecimento precisa ser o centro do currículo e orientar as políticas curriculares". (LOPES, BORGES, 2017, p.556)

Neste sentido, vale destacar, que o currículo não é meramente uma listagem de conteúdo, mas, sim, um campo de disputas no qual os indivíduos posicionados como aluno e/ou professor se relacionam com o conhecimento selecionado, legitimado e validado como objeto de ensino-aprendizagem, nas diferentes áreas disciplinares. De acordo com Gabriel (2018), desde a década de 1980, as teorizações críticas curriculares brasileiras denunciam o controle político sobre a seleção e a distribuição do conhecimento escolar contribuindo assim, para validá-lo e legitimá-lo como tal. Nesse mesmo movimento, Macedo e Lopes (2011) afirmam que:

“A elaboração curricular passa a ser pensada como um processo social, preso a determinações de uma sociedade estratificada em classes, uma diferenciação social reproduzida por intermédio do currículo. Ao invés de método, o currículo torna-se espaço de reprodução simbólica e/ou material. Surgem na agenda dos estudos curriculares questões como: por que esses e não outros conhecimentos estão nos currículos; quem os define e em favor de quem são

definidos; que culturas são legitimadas com essa presença e que outras são deslegitimadas por aí não estarem. Abre-se uma nova tradição nesses estudos, qual seja a de entender que o currículo não forma apenas os alunos, mas o próprio conhecimento, a partir do momento em que seleciona de forma interessada aquilo que é objeto de escolarização.” (LOPES; MACEDO, 2011, p29).

A partir da segunda metade da década de 1990, é possível identificar contribuições das perspectivas pós-estruturalistas para pensar essa relação trazendo outros olhares e problematizações. É nesse movimento que se inscrevem a produção (MORAES, 2012; 2016; CASTRO, 2012; VELASCO, 2013; 2018; FRAZÃO, 2014; 2018; BARCELOS, 2013; 2018; MARTINS, 2015; 2019; SENNA DIAS; 2018, entre outras), e as pesquisas desenvolvidas (VELASCO, 2013; 2018; FRAZÃO, 2014; 2018; SENNA DIAS; 2018) no grupo de estudo GECCEH operando com a interface currículo-conhecimento a partir da perspectiva pós-fundacional. O entendimento da interface-conhecimento é interpretado a partir da ideia de uma “construção discursiva onde se disputam e se hegemonomizam determinados sentidos em detrimento de outros” Senna Dias (2018).

Outro aspecto importante sobre a interface conhecimento-currículo diz respeito a sua estreita relação com a democratização da educação. A citação de Moreira (2017) abaixo resume bem essa dimensão desta interface.

“Defende-se a importância do conhecimento escolar para formar subjetividades /identidades críticas e reflexivas, capazes de contribuir para a construção uma sociedade mais justa e democrática. Segundo Young (2016), um currículo escolar centrado no conhecimento pode favorecer uma política de justiça e igualdade social. Todos os estudantes, independentemente da rede de ensino que frequentem, devem ter acesso ao conhecimento necessário à sobrevivência na sociedade. Trata-se de diminuir o distanciamento entre as instituições de ensino públicas e privadas, favorecendo-se o acesso dos/as estudantes a uma educação de qualidade.” (MOREIRA, 2017, p491).

Moreira (2017) defende, a partir das contribuições de Young (2016) que o currículo escolar se produz em torno do conhecimento, elemento incontornável

(GABRIEL, CASTRO 2013) para o estabelecimento da “justiça e igualdade social”. No caso deste estudo, essa definição contribui para a compreensão de como os estudantes de um determinado curso de graduação, mas, especificamente, o de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), foco de análise desta dissertação, se relaciona com o currículo de licenciatura que abarca disciplinas obrigatórias de uma formação acadêmica.<sup>6</sup>

No curso de História da UFRJ esse movimento vem sendo debatido, há mais de uma década com o intuito de reformular o seu currículo de licenciatura de forma a dar conta não apenas das exigências legais, mas também e, sobretudo para das demandas de um processo de identificação profissional que envolve saberes oriundos de diferentes campos de conhecimento, como desenvolverei mais adiante ainda neste capítulo.

Além da dinâmica interna desse curso, importa sublinhar, para a reflexão aqui proposta, que o campo da História, diante das atuais políticas curriculares, como por exemplo, as defendidas no âmbito do movimento Escola sem Partido<sup>7</sup> ou que subjazem a Reforma do Ensino Médio<sup>8</sup>, ganhe particularmente mais relevância, pois aborda conteúdos de cunho social, tais como: democracia, estrutura de sociedade, formas de governo e outros alvos dessas políticas. Não é por acaso que nas teses, recentemente defendidas, de Frazão (2018) e Velasco (2018) a interface currículo-conhecimento assume toda a sua importância. Operando com as contribuições da abordagem discursiva pós-fundacional esses pesquisadores, com objetos de investigação e por caminhos metodológicos diferentes, chamam a atenção sobre o lugar incontornável do conhecimento histórico escolar nos debates e disputas curriculares.

---

<sup>6</sup> Entendendo que as eletivas são parte do atual currículo para conclusão do curso, optei nesse momento por não trabalhar com esse recorte, pois estas disciplinas não são fixas, elas variam de acordo com o período, ou seja, não necessariamente as eletivas ofertadas em um semestre são oferecidas no outro.

<sup>7</sup> O projeto de lei do "Escola sem Partido" pretendem especificar os limites da atuação dos professores. Além do impedindo que promove em sala de aula, sobre os professores e suas crenças particulares e da não indicação aos alunos de participarem de protestos e denigram os que pensem de forma distinta. Além disso, o projeto dá o direito dos pais de escolherem como será o ensino de religiões distintas das suas (“direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções”). Aos professores, também cabe garantir que os estudantes ou terceiros descumpram as regras acima durante suas aulas.

<sup>8</sup> Conjunto de novas diretrizes para o ensino médio implementadas via Medida Provisória. A reforma flexibiliza o conteúdo que será ensinado aos alunos, muda a distribuição do conteúdo das 13 disciplinas tradicionais ao longo dos três anos do ciclo, dá novo peso ao ensino técnico e incentiva a ampliação de escolas de tempo integral. O texto determina que 60% da carga horária seja ocupada obrigatoriamente por conteúdos comuns da BNCC, enquanto os demais 40% serão optativos, conforme a oferta da escola e interesse do aluno, mas também seguindo o que for determinado pela Base Nacional. No conteúdo optativo,

O currículo de história, mas não só, é visto assim simultaneamente como “*locus* de produção de conhecimento” (GABRIEL, 2014, p.172) e como campo de disputas pelo seu significado. Como propõem Lopes e Macedo (2011, p.93), o que está em jogo é pensar.

“[...] o currículo, não mais como seleção de conteúdos ou mesmo como seleção de cultura, mas como produção cultural. O currículo é uma produção cultural por estar inserido nessa luta pelos diferentes significados que conferimos ao mundo. O currículo não é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo, não é uma parte legitimada da cultura que é transposta para a escola, mas é a própria luta pela produção do significado.” (LOPES; MACEDO, 2011, p93).

Desse modo, o “conhecimento legitimado para ser objeto de ensino na educação básica” não é essencialmente “legítimo” ou verdadeiro em si. Ele é resultado de uma operação hegemônica contingente, que entrecruza diferentes discursos formulados e sustentados por diferentes grupos de interesse, entre eles a comunidade disciplinar que regula o regime de verdade no qual esse conhecimento se insere. De acordo com Gabriel (2018), desde o final da década de 1990, as teorizações críticas curriculares brasileiras denunciam o controle político entre a seleção e a distribuição do conhecimento escolar, transformando-o em legítimo.

No que diz respeito especificamente ao conhecimento histórico essas disputas tendem a ser redimensionadas pela sua dupla natureza epistemológica e axiológica. Como afirma Gabriel (2017)

“O que está em jogo aqui, não é apenas a possibilidade de tornar o ensino de história ensinável, mas igualmente a necessidade de garantir a sua função formadora no plano cultural e político. Argumento que o primeiro passo para o enfrentamento com essas questões consiste em buscar na própria estrutura epistemológica mista do conhecimento histórico os caminhos que possam ajudar a pensar a reelaboração dos mecanismos de didatização e axiologização que precisam ser acionados no ensino dessa disciplina.” (GABRIEL, 2017, p30)

Isso pode ser observado no atual cenário político, onde são questionados fatos históricos sociais, como a escravidão e a golpe civil-militar de 1964 no Brasil.

“O ensino de História do Brasil apresenta-se, assim, como um terreno de disputas entre diferentes memórias coletivas no qual os sujeitos/alunos são interpelados a se posicionarem e a se identificarem com determinadas demandas de seu presente, tendo como base as relações estabelecidas como um passado inventado como “comum” e legitimado nas aulas dessas disciplinas”. (GABRIEL, 2018, p30).

Para a autora essa constatação acerca do ensino desta disciplina produz efeitos na construção e nas análises da “identidade nacional” suscitando posicionamentos distintos entre pesquisadores sobre a validade política e epistemológica dos conhecimentos que participam da configuração do currículo dessa disciplina.

Em termos do conhecimento legitimado para configurar nos currículos de licenciatura de História, é importante sublinhar que o docente que atua na educação básica mobiliza diferentes saberes que abarca não apenas o conhecimento acadêmico, mas também uma complexa rede de discursos trazida pelos alunos, pelas mídias. Essa rede acaba estabelecendo uma lógica própria de currículo dentro de uma sala de aula.

Conforme Monteiro (2003), com inspiração nos estudos de Gómez, o ensino de História não pode mais analisar a realidade social a partir de “esquemas preestabelecidos do tipo taxonômico ou processual.” (Gómez, 1995, apud Monteiro, 2003. p. 10). A autora se baseia na ideia de Gómez, de que no ensino de História é preciso que as “tecnologias educativas” incorporem a possibilidade da “complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores”. (Gómez, 1995, apud Monteiro, 2003. p. 10).

Tal fato exige do professor uma nova perspectiva sobre a docência, pois, como Durval (2016) destaca:

“O professor de História é um deslocador, e nisso é um educador: ele desloca os alunos de suas temporalidades para que, através da experimentação de outros tempos, eles possam retornar a seus tempos transformados. Com seu discurso crítico, o professor de História deve ser capaz de produzir uma crise em seu aluno, ou seja, uma separação momentânea, o afastamento da adesão aos valores, costumes, formas

de pensar, ideologias, estruturas que constituem a ordem de seu presente. E o professor de História só conseguirá isso se levar a sério e atentar para o fato de que o ensino é sempre e, acima de tudo, uma questão de dieta, ou seja, o que é oferecido, em quantidade, com qualidade, em que momento e em que lugar”. (DURVAL, 2016, p27)

Considerando que o objetivo do presente estudo é analisar a forma como estudantes do curso de História da UFRJ vivenciaram esta disciplina no ensino médio e as expectativas em relação à docência como possível prática profissional, observando a “relação com o saber” estabelecida com o ensino médio importa pensar na formação do professor de História de forma articulada os conceitos relativos ao campo do currículo sem negligenciar outras perspectivas. A seguir apresentamos uma breve reflexão sobre a articulação entre o currículo escolar e o currículo acadêmico presentes na licenciatura desta área curricular e sua importância para a formação docente.

## **1.2. Currículo de licenciatura: entre o currículo escolar e o currículo acadêmico**

Temos, no Brasil, cursos de licenciatura. Licenciados são aqueles que os cumprem, e que, de acordo com as exigências legais, obtêm diplomas que assim os qualificam. Há apenas quarenta anos não os encontrávamos, pois esses cursos e diplomas surgiram com a criação das primeiras Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, na década iniciada em 1930. (CASTRO, 1974, p627).

Antes de aprofundar o próprio conceito do currículo de licenciatura em História é importante trazer, ainda que breve, o histórico de licenciatura no Brasil. Em 1974, de acordo com Castro (1974), essa modalidade poderia ser dividida em três etapas, a saber: 1. De 1930 a 1961, na qual é criado o Ministério da Educação sendo nomeado Francisco Campos como Ministro; 2. De 1961 até 1968, tem-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4024, onde apesar da

exigência do concurso para acesso aos cursos de graduação, a formação de professores permaneceu na dualidade de instituições; 3. De 1968 até 1974<sup>9</sup>, onde ocorre uma organização de normas e funcionamento do ensino superior e articulação com a escola média, ou seja, a formação de professores ocorrerá em nível superior.

De acordo com a autora, tal divisão em etapas traduz as modificações que os cursos de licenciatura que emergiram com a criação das primeiras Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, foram observando a necessidade a respeito da construção de uma identificação do que Castro (1974) nomeia como “realidade do ensino brasileiro” (p.628).

“A Faculdade de Educação Ciências e Letras deveria ter um caráter especial e misto e ser, antes de tudo e eminentemente, um Instituto de Educação. A Faculdade de Educação Ciências e Letras assim concebida tinha como principal função a formação de professores para a escola secundária, sendo compatível com a produção do conhecimento e a prática da pesquisa”. (CACETE, 2014 p1063)

Para dar continuidade a reflexão sobre os currículos de Licenciatura, optei por estabelecer uma conexão entre dois autores Castro (1974) e Cacete (2014) cujas obras se inscrevem em tempos diferentes, porém, com questionamentos próximos a respeito das Licenciaturas e, como a formação de professores foi desenvolvida no Brasil. Ambos trazem como as Licenciaturas foram criadas e de que maneira algumas reformas curriculares ao longo dos anos não resolvem necessariamente as questões a serem estabelecidas entre a formação de professores e a aproximação entre o currículo escolar e currículo acadêmico. Ainda que longo, considere importante trazer na íntegra essa reflexão de Castro (1974).

O regime dos anos trinta e o dos anos sessenta foram ultrapassados e entramos nos anos setenta precisando, ao mesmo tempo, olhar para o passado e para o futuro, sem preconceitos contra um ou outro. É nossa opinião que alguns dos problemas das licenciaturas ainda aguardam plena solução. Por exemplo:

---

<sup>9</sup> A autora menciona no texto o termo “1968 até HOJE”, porém, restringi ao ano onde ela se situa.



1° - A duração e a carga horárias mínimas das licenciaturas e a diversidade das regiões brasileiras, quanto às condições culturais e à sua necessidade de profissionais especializados.

2° - A simultânea superprodução de licenciados em certas áreas e a carência que em outras se evidencia.

3° - A resistência à inovação das áreas tradicionais de licenciatura e a falta de informações e experimentação sobre a formação de professores em certas áreas novas, sobretudo no setor das habilitações diferenciadas do ensino profissionalizante.

4° - A recuperação daquela "unidade" entre os cursos de conteúdo e de matérias pedagógicas, que alguns "nostálgicos" consideram perdida, desde que se encerrou o "ciclo" das Faculdades de Filosofia.

5° - A reunião das disciplinas pedagógicas numa totalidade coerente e plenamente significativa.

6° - O pleno rendimento do estágio supervisionado realizado em escolas da comunidade.

Estes são somente alguns dos problemas que uma situação de aceleradas transformações nos traz à mente. Problemas que, nem todos podem ser resolvidos por regras ou normas legais. (CASTRO, 1974 p651).

Apesar da referencia do texto de Castro, ser da década de 1970, ele apresenta ainda uma atualidade desconcertante. Afinal concordamos que a as Licenciaturas no cenário brasileiro não se estabeleceram com a importância devida, pelos fatores sócio-históricos, e ainda são, na atualidade, objeto de alguns dos mesmos questionamentos.

Vários estudos (FRAZÃO, 2019, GABRIEL 2015; 2016; 2017; MACEDO, 2015; 2017; MORAES, 2014; LOPES, 2015, 2013, MONTEIRO, 2007; NÓVOA, 2017, 2019 PENNA, 2011; dentre outros), vem apontando, que tratar sobre um currículo de licenciatura exige a superação de uma estruturação curricular para além da decodificação de teorias científicas. Este estudo, se inscrevendo na mesma lógica argumentativa defendida por Nóvoa (2017), em especial no que concerne os cursos de licenciaturas das universidades brasileiras, parte do princípio que há pouco ou quase nenhum incentivo e investimento à formação docente. Segundo Nóvoa.

“Nas licenciaturas em Pedagogia surge, por vezes, a ideia de que “ser pedagogo” é mais amplo e prestigiante do que “ser professor” (é certo

que a profissão docente deve alargar-se a missões de gestão, de pesquisa, de animação e de ação pública, mas a partir de um núcleo indenitário docente, e não ao contrário, numa diluição da profissão numa miríade de ênfases ou perfis). Dito de outro modo: muitas vezes, o foco não é a formação de professores. Nas outras áreas, a diluição verifica-se através de cursos de licenciatura que, na verdade, pouco ou nada valorizam a formação docente. São bacharelados disfarçados, não são licenciaturas. Quantas vezes estes alunos (licenciandos) têm pior acolhimento do que os outros alunos? Piores horários? Piores condições de estudo e de trabalho? Quantas vezes ouvem os professores universitários aconselhá-los a seguirem outros cursos, a darem outro rumo às suas vidas? Por tudo isto, é necessário reforçar as dimensões profissionais na formação de professores, não numa perspectiva limitada ou redutora, mas procurando construir modelos de formação que renovem a profissão e que sejam renovados por ela”. (NÓVOA, 2017, p7)

Nota-se que os currículos de licenciatura possuem dificuldades para assegurar as especificidades da formação inicial, garantindo aos licenciando uma formação com base teórica e interdisciplinar que viabilize lidar com os desafios presentes no contexto escolar. Isso pode ser percebido nas dificuldades geralmente apontadas por professores ao se referirem à licenciatura, tais como: a falta de articulação entre teoria e prática; o distanciamento entre o ensino superior e a educação básica, em especial, para os estágios curriculares como uma prática administrativa de cumprimento de horas exigidas pela legislação e, o que talvez seja o mais grave, o desprestígio do curso de licenciatura diante do bacharelado.

De acordo com Gabriel (2019)<sup>10</sup>, o desprestígio da profissão docente fica evidente muitas vezes na própria Instituição de Ensino Superior (IES) quando não há um valorização dessa enquanto formadora de professores. O que se espera mais do ensino superior é a constituição de pesquisadores, tornando-se praticamente a base formativa voltada para um currículo acadêmico. Não é por acaso que, referindo-se a cultura universitária da UFRJ, na aula inaugural direcionada aos alunos do primeiro período com o tema, “Currículo de Licenciatura em História face às demandas do nosso tempo presente” proferida em 27 de março de 2019, no Instituto de História (IH) –

---

<sup>10</sup> Disponível em: <https://xn--conexo-7ta.ufrj.br/artigos/complexo-de-formacao-de-professores-valoriza-educacao-basica-na-ufrj> Acesso em 13 de abril de 2019.

UFRJ, Gabriel faz a seguinte provocação “Queremos ter orgulho de formar professores da mesma forma que temos orgulho de formar médicos e engenheiros”. Nessa mesma direção, Nóvoa alerta que esse desprestígio está , entre outros fatores, na base das taxas crescentes de evasão e desistência desses cursos.

“Os alunos vivem o seu percurso acadêmico de forma desvalorizada, desde a entrada na licenciatura, muitas vezes uma segunda escolha, até ao modo como frequentam os cursos, conduzindo também a elevadas taxas de evasão e desistência. O perfil social e cultural dos alunos explica uma parte destas situações, mas não pode ser desculpa para uma “indiferença” generalizada das universidades públicas em relação aos cursos de licenciatura”. (NÓVOA, 2017, p7).

Tal fato pode ser analisado na própria UFRJ, campo empírico da minha pesquisa. Em documento recente<sup>11</sup> Nóvoa (2017) alerta que o número da evasão nos cursos de licenciatura, de uma maneira geral, pode ser representado em uma curva crescente, aumentada consideravelmente<sup>12</sup>.

A desvalorização das licenciaturas, de acordo com os dados obtidos no Censo da Educação Superior (2016)<sup>13</sup>, pode ser vista como algo paradoxal conforme os dados apresentados. Afinal, os cursos de licenciatura possuem “o maior percentual (53,7%) de doutores entre todos os graus acadêmicos. Observa-se a mesma situação em relação ao regime de trabalho, com 72,4% dos docentes dos cursos de licenciatura trabalhando em tempo integral”, e portanto, a visibilidade dessa potência das licenciaturas, dentro das próprias Universidades não é proporcional a todo esse investimento. A formação de professores continua sendo vista como menor e/ou desvalorizada se comparada com outros profissionais formados no âmbito da cultura universitária.

---

<sup>11</sup> Informações retiradas do Relatório Final da missão acadêmica realizada por António Nóvoa junto do Reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

<sup>12</sup> CFPP Formação Inicial. Disponível em: <https://ufrj.br/cfpp-formacao-inicial> Acesso em 13 de abril de 2019.

<sup>13</sup> O Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), constitui-se importante instrumento de obtenção de dados para a geração de informações que subsidiam a formulação, o monitoramento e a avaliação das políticas públicas, além de ser elemento importante para elaboração de estudos e pesquisas sobre o setor. O Censo coleta informações sobre as Instituições de Educação Superior (IES), os cursos de graduação e sequenciais de formação específica e sobre os discentes e docentes vinculados a esses cursos. Conforme estabelece o Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008, todas as instituições da educação superior devem responder a pesquisa. Censo da Educação Superior (2016). Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2016/notas\\_sobre\\_o\\_censo\\_d\\_a\\_educacao\\_superior\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_d_a_educacao_superior_2016.pdf) Acesso em

Nesse contexto, para minimizar o distanciamento em relação às licenciaturas no contexto geral da UFRJ, além da reforma curricular em licenciatura em História que está em discussão, várias iniciativas têm sido tomadas para reforçar a articulação entre Universidade e Educação Básica. A UFRJ conta atualmente com o Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB), Ênfase em Ensino de Alfabetização, leitura e escrita e Ênfase em Políticas Públicas e Projetos Socioculturais em Espaços Escolares e o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória)<sup>14</sup>, ambos voltados para o profissional que já atua na educação básica.

É nesse movimento que se inscreve a criação do Complexo de Formação de Professores. Afinal como afirma Nóvoa essa proposta do Complexo de Formação de Professores seria como um “terceiro espaço, ou seja, um espaço que teria como objetivo ultrapassar a fragmentação das licenciaturas existente dentro da UFRJ e, ao mesmo tempo, ligar a Universidade às escolas básicas do Rio de Janeiro” (NOVOA, 2017). A implementação desse tipo de política dentro da instituição é importante para a relação entre Universidade e Escola Básica, e nos faz repensar também na relação entre o currículo acadêmico e o currículo escolar.

Com efeito, a articulação entre a Universidade e a Escola básica tal como pensada no âmbito do Complexo é fundamental para que o conhecimento legitimado nos currículos de licenciatura não seja, ou não esteja “retido” em apenas um desses ambientes. Este estudo, como já mencionado anteriormente, aposta no investimento de um sentido particular do currículo que norteia a formação inicial dos docentes da educação básica que parte justamente do reconhecimento da potencia de pensá-lo como um espaço entre esses dois currículos. De modo semelhante Frazão (2018) destaca em sua tese de doutoramento que “articulações entre o currículo acadêmico e o escolar seriam mais potentes se perpassassem todo o currículo de formação.”.

---

<sup>14</sup> Liderado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ele tem como objetivo proporcionar formação continuada aos docentes de História da Educação Básica, com o objetivo de dar qualificação certificada para o exercício da profissão, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino. O PROFHISTÓRIA busca a formação continuada de professores de História voltados para a inovação na sala de aula, ao mesmo tempo que, de forma crítica e responsável, possam refletir acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da informação de natureza histórica presentes contemporaneamente na sociedade. Esse professor precisará responder aos desafios educacionais do Brasil contemporâneo, considerando princípios fundamentais da construção da educação histórica. <https://profhistoria.ufrj.br/Acesso em>

As reflexões desenvolvidas nessas duas primeiras seções deixam entrever o entendimento privilegiado neste estudo acerca de um curso de licenciatura em História. Um curso pois, que tem como prioridade o foco na relação estabelecida pelo futuro professor de história da educação básica, com o conhecimento acadêmico e escolar dessa área disciplinar. Um curso de licenciatura não forma historiadores, mas professores de história para a educação básica. Duas profissões que dialogam mas que não se confundem e precisam em que ser percebidas em suas singularidades. A presente dissertação não nega a valorização do historiador, contudo, destaca-se que a formação do professor de História como profissional apresenta uma singularidade que precisa ser reconhecida e valorizada no cenário acadêmico e político contemporâneo.

Na próxima seção desenvolverei argumentos que corroboram as ideias apresentadas e defendidas até aqui tendo como foco o currículo de licenciatura em História.

### **1.3. Currículo de licenciatura em História: trajetória, disputa e desafios.**

O que é importante para formar um professor de História? Quais competências e habilidades devem estar contempladas no currículo de um curso de Licenciatura? Como o currículo de uma Licenciatura em História deve se estruturar para formar bons professores? Quais as percepções que alunos e professores têm sobre a sua formação? (COELHO, 2014, p17).

Para responder tais perguntas feitas por Coelho (2014) entendo que isso significa o estabelecimento de um curso específico de licenciatura em História nas IES tendo como prioridade o foco no ensino de história, que tenha a mesma importância do curso de Bacharelado e da formação do historiador. A presente dissertação não nega a valorização do historiador, contudo, destaca-se que a formação do professor de História como profissional importante para a atualidade. Sabe-se que ambos desempenham processos importantes sobre o contexto histórico cultural, mas, no caso da docência, há a constituição de subjetividades e identidades formadas em um contexto de uma sala de

aula via currículo escolar. Essa afirmação assume maior importância quando sabemos que:

“A formação de professores se converteu, atualmente, numa das questões mais controversas e de maior visibilidade, uma vez que os professores e as instituições formadoras tendem a ser apontados como vilões pelas autoridades educacionais assim como por diversas modalidades de intelectuais influentes na mídia”. (SAVIANI, 2011 p 8).

Amplamente debatida, a formação de professores tem sido vista como fator elementar para a qualidade na Educação Básica. Estamos inseridos num momento de crise e disputas na educação pública, as questões relativas aos professores estão sendo apropriadas e discutidas como sendo parte de uma ação/projeto público sobre um problema crônico nacional. Como aponta Coelho (2014).

“Vemos que nesses cursos nos quais a tradição bacharelesca é muito forte, a resistência a essas novas regulações foi maior tendo em vista que seria necessário igualar em importância as duas formações, bacharelado e licenciatura. A formação em licenciatura não seria feita como um apêndice da formação em bacharelado. A licenciatura teria um curso específico e exigiria uma organização interna e uma reflexão sobre essa formação específica. Desta maneira, os debates não seriam somente sobre a formação do historiador, mas sobre o fazer dos professores de História, ou seja, discussões que hoje estão ligadas à área de ensino de História”. (COELHO, 2014 p87)

Para além da UFRJ, que terá todo um panorama sobre o atual currículo debatido no próximo capítulo, apresento nesta seção, um breve cenário das trajetórias, disputas e desafios nas licenciaturas em História de outras duas universidades do Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Faculdade de Formação de Professores (FFP) e a Universidade Federal Fluminense (UFF), a escolha dessas universidades para agregar o debate nessa dissertação não se dá de forma aleatória.

No caso da escolha pela UERJ, pude atrelar um motivador pessoal, que durante todo meu estudo fica evidente, à escolha pelo curso da UERJ no campus intitulado Faculdade de Formação de Professores deu-se por ela ser uma universidade que está

localizada no município de São Gonçalo, onde resido desde meu nascimento e presença de perto a importância desta para os residentes e para todo o ambiente do bairro onde está localizada, e por ter uma proposta clara em seu nome, que é a Formação de Professores. Quanto à UFF, sua escolha se justifica, na medida em que, de acordo com o Relatório de Avaliação 2013-2016 quadrienal 2017 da CAPES, foi a melhor avaliada, tendo nota 6 num máximo 7<sup>15</sup> nos cursos de pós-graduação. Quando sabemos que a relevância dos programas de pós-graduação dessas instituições influenciam na qualidade da graduação oferecida, este dado não pode ser negligenciado. Além disso, sua localização, por também estar fora do município do Rio de Janeiro, facilita o acesso aos moradores da região, além dos municípios mais próximos a Niterói, onde está localizada. Lembrando que para esse estudo estou levando em consideração somente o Campus de Niterói, pois atualmente a UFF conta com licenciatura em História também no município de Campos dos Goytacazes.

A partir das justificativas dadas para a escolha das licenciaturas em História das universidades citadas, destaco que as informações aqui registradas foram todas realizadas através de buscas nos sites específicos de cada graduação, no caso da UERJ - FFP as informações foram obtidas no site <http://ppghsuerj.pro.br/graduacao/index.php> e na UFF <http://www.historia.uff.br/ih/>, esta busca dá-se pelo fato de ser a primeira, e muitas vezes única, forma de encontrar informações a respeito do currículo de cada Universidade, mais a frente, no capítulo 3 dessa dissertação, desenvolverei mais sobre a importância dos sites das universidades manterem seus dados e informações atualizadas, algumas vezes torna-se critério decisivo na escolha de ingresso para os estudantes.

Como mencionado, a intenção de trazer a trajetória, as disputas e desafios das licenciaturas em História UERJ-FFP e UFF, serve como dois exemplos do atual cenário, levando em consideração o objeto principal desse estudo. Dessa forma, não aprofundarei na discussão do currículo atual de ambas as universidades.

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

---

<sup>15</sup>Fundação CAPES. Disponível em: Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/documentos/Relatorios\\_quadrienal\\_2017/20122017Historia\\_relatorio-de-avaliacao-quadrienal-2017\\_final.pdf](http://www.capes.gov.br/images/documentos/Relatorios_quadrienal_2017/20122017Historia_relatorio-de-avaliacao-quadrienal-2017_final.pdf) Acesso em 18 de maio de 2019.

“Em nossa perspectiva, a formação do profissional de História se fundamenta no exercício da pesquisa e sua relação com o ensino, com uma postura crítica, ética e comprometida com o seu tempo. Ele será capaz de realizar a crítica de qualquer narrativa historiográfica, o que, no nosso entender, lhe assegura a capacidade de escrever seus próprios textos. Um profissional habilitado a produzir e transmitir conhecimentos de forma crítica e vinculada à realidade do mundo em que vive”. (Projeto Político Pedagógico UERJ-FFP, 2013 p17).

O site da UERJ- FFP encontra-se bem estruturado para uma primeira busca, no sentido de encontrar as principais informações a respeito de seus objetivos e Projeto político pedagógico (PPP). Já na página inicial é possível encontrar a informação para ir até o *link* com o currículo atual e o PPP, bastando para acessá-lo clicar na aba “regulamentos-e-normas” onde todas as informações atualizadas a respeito do curso estão disponíveis.

O trecho retirado para iniciar este subtópico encontra-se também nessa página inicial, na apresentação, com maiores informações a respeito do local e um convite a ler o PPP, um documento de 51 páginas onde é descrita toda a história da faculdade, além de todas as disputas que levaram a elaboração do atual currículo e como o município de São Gonçalo esteve envolvido nessas relações.

“Em 1973, a Faculdade de Formação de Professores, então abrigada no Centro de Treinamento de Professores do Estado do Rio de Janeiro, oferecia o Curso de Licenciatura em Estudos Sociais, que, posteriormente, deu lugar às Licenciaturas Plenas de História e Geografia, e aos Departamentos de Geografia e Ciências Humanas, este último responsável pela coordenação do Curso de História. Em 1991, ano em que a Faculdade se incorporou à Universidade do Estado do Rio de Janeiro, foi implantado o currículo atual da graduação. São oferecidas, por semestre, 40 vagas no vestibular. Em 1997, a relação candidato-vaga para o curso de Licenciatura em História era de 2,84 candidatos; em 2000, a relação foi de 9 candidatos para cada vaga. Em 2000, o curso teve um total de 421 alunos matriculados efetivamente. Em 2004, temos 478 alunos inscritos no curso. Obtivemos o **CONCEITO A** nas duas avaliações do Exame



Nacional de Cursos, em 2002 e 2003”. (Projeto Político Pedagógico UERJ-FFP, 2013 p15).

Como auxílio para a presente pesquisa além das próprias informações pesquisadas no site da instituição, recorri aos estudos de Coelho (2014) e Frazão (2018), pois ambas tratam das licenciaturas em História com diferentes interesses, no entanto, mencionam a UERJ-FFP como bom exemplo na forma de tratar o currículo e ensino de História. No primeiro estudo mencionado, Coelho faz um estudo comparativo sobre os cursos de Licenciatura em História do Rio de Janeiro, utilizando como base a organização curricular da UFF, UFRRJ, UERJ-FFP, UFRJ e UNIRIO, no segundo estudo, Frazão (2018), que também se utiliza dos estudos de Coelho (2014), focaliza o atual currículo de licenciatura em História da UFRJ. Para Frazão (2018), em diálogo com Coelho (2014).

“No que diz respeito ao currículo da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (FFP-UERJ) Coelho (2014a) afirma que, por ser historicamente uma faculdade para a formação de professores, assumiu um perfil peculiar dentre as universidades públicas do estado, por a priori, estar voltada para a licenciatura e o ensino. Não é por acaso que proposta curricular do curso de licenciatura da FFP insere a prática pedagógica desde o início do curso. A partir das entrevistas realizadas com professores da instituição ela chega à conclusão de que a visão sobre a atuação do profissional de História é bastante ampla, visando não somente à sua atuação na escola básica como em outros espaços educacionais e em outras funções ligadas à educação. Há ainda, segundo a autora, uma forte preocupação com a pesquisa em relação ao ensino (...). O estudo de Coelho demonstra que as Universidades do Estado do Rio de Janeiro estão cada uma a sua maneira procurando realizar a reforma curricular proposta pelas DCNs, mas que há uma forte resistência na elaboração de um currículo que tenha o Ensino de História como foco”. (FRAZÃO, 2018 p 154).

Entendendo que a UERJ - FFP é uma instituição diferenciada, por se tratar de uma faculdade totalmente dedicada a formação de professores, e que muitas relações de

disputa foram necessárias ao longo de sua trajetória para estabelecer-se. Afinal, ao reconhecer que “foram adversidades que ajudaram a formar nossas identidades” (PPP, 2013), essa IES antecipou-se na reforma curricular, proposta pela Resolução CNE/CES nº 13, de 13 de março de 2002<sup>16</sup>, que estabeleceu as atuais normas dos cursos de bacharel e licenciatura de História. Desta forma, além do currículo atual está dentro dos parâmetros estabelecidos, é possível, através da leitura do PPP, verificar uma preocupação a respeito do que os mesmos intitulam como “a formação na perspectiva do professor pesquisador” (2013).

“A reforma curricular das licenciaturas da FFP resulta de um processo que antecede a adequação à legislação, visto que diversos departamentos tinham em sua pauta de discussão a avaliação e o debate a respeito da reformulação curricular. O processo de mudança foi impulsionado pelos prazos e diretrizes da reforma das licenciaturas conforme orientação do Conselho Nacional de Educação e hoje todos os cursos apresentam suas respectivas propostas de reformulação. A reforma que ora apresentamos resulta de uma articulação na unidade dos diferentes departamentos em discussões promovidas inicialmente na Comissão de Licenciaturas. Desses debates é que foram definidas as orientações fundamentais para a reformulação curricular dos cursos. O objetivo desses encontros na Comissão de Licenciatura foi sempre o de reunir os departamentos para que cada curso fosse pensado e situado no contexto da unidade e da identidade da FFP relacionada à formação de professores, mas com uma visão de fortalecimento dos cursos e das pesquisas. Tudo isto ancorado na questão fundamental: *a qualidade da formação de professores e na inserção social da unidade*. Para isso foi importante a história de aproximações e o desenvolvimento de trabalhos conjuntos entre os vários departamentos. A revisão do processo de formação inicial de professores, em cursos de licenciatura, necessariamente, tem que enfrentar problemas no campo institucional e no campo curricular, que precisam estar claramente explicitados. Em verdade, deparamo-nos com questões históricas”. (Projeto Político Pedagógico UERJ-FFP, 2013 p7).

---

<sup>16</sup> Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação Superior. Resolução CNE / CES 13, de 13 de março de 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES132002.pdf> Acesso em 18 de maio de 2019.

Mencionado mais de uma vez no PPP, assim como nos estudos de Coelho (2014) e de Frazão (2018), a resistência de outros departamentos em estabelecer um novo currículo que tenha como foco o ensino de História assim como outras atribuições, como a preocupação com os saberes específicos da área de História, com a disciplina de Metodologia da História e as questões relativas à historiografia, evidencia a necessidade de se problematizar a estratégia que vem sendo defendida por muitas reformas curriculares sustentada na ideia de que “não há pesquisadores ou professores; todo professor é produtor de conhecimento num duplo sentido: porque se capacitou para elaborar sua própria narrativa e, conseqüentemente, desvendar o mundo na sua atividade cotidiana em sala de aula.” (PPP, 2013).

Atualmente o Currículo Pleno do Curso de Licenciatura em História da FFP é composto por: disciplinas oferecidas pelos Departamentos de História e de Educação, assim distribuídas: **Departamento de História: Obrigatórias Teóricas** – 27 disciplinas (4 créditos; 60 horas) = 1620 horas; **Obrigatórias Práticas** - (Laboratórios de Ensino, Laboratório de Pesquisa Histórica<sup>17</sup>, Monografia I e II) - 7 disciplinas = 510 horas; **LEH I, II e III** - (2 créditos cada; 60horas - 6 créditos e 180 horas); **LEH IV** - (2 créditos Teóricos; 2 créditos práticos; ao todo 4 créditos = 90 horas); **LPH V** - (4 créditos; 60 h); **Monografia I**<sup>18</sup>- (4 créditos; 60 horas); **Monografia II** - (4 créditos; 120 horas). **Obrigatórias** – Total = 2.130 horas. **Departamento de Educação: Obrigatórias Teóricas** – 5 disciplinas obrigatórias <sup>19</sup>(4 créditos cada; 60h – 20 créditos ) = 300 horas; **Eletivas**<sup>20</sup> – 7 disciplinas = 28 créditos e 420 horas. É possível para o aluno cursar disciplinas eletivas de 2 créditos, desde que obtenha o total de horas necessário; **Eletivas Restritas** – 16 créditos; 240 horas; **Eletivas Universais** – 12 créditos; 180 horas; **Estágio Supervisionado** - 420 horas; **Atividades**

<sup>17</sup> O Laboratório de Pesquisa em História é uma disciplina de dois créditos práticos. Ele deve ser oferecido para os alunos do 5º e do 6º períodos, que só o farão uma vez (logo é uma disciplina apenas). No fluxograma a disciplina aparece no 6º período

<sup>18</sup> O estudante deverá fazer e concluir sua monografia entre a realização das disciplinas Monografia I e II. Em caso de não conclusão da monografia, será reprovado

<sup>19</sup> Além do Estágio supervisionado I as disciplinas de responsabilidade do Departamento de Educação são Psicologia da Educação, Didática, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e Políticas Públicas e Educação

<sup>20</sup> As eletivas são previstas na grade a partir do 5º período, aumentando a sua oferta ao longo dos períodos. Isto não deve impedir que os alunos tenham a liberdade de, mesmo em períodos iniciais, escolherem e cursarem disciplinas eletivas

**Complementares / Acadêmico-científico-culturais** - 200 horas. **Total** - 3.530 horas e 194 créditos.<sup>21</sup>

O grau de Licenciado em História é conferido aos alunos que integralizarem em um mínimo de 8 períodos e máximo de 14 períodos com a carga horária de 3.470 horas aula, 194 créditos.

### Fluxograma

1º	2º	3º	4º
Introdução a História	Teoria da História I	História da África	Teoria da História II
História Antiga do Oriente	História Medieval do Oriente	História Moderna I	História Moderna II
História Antiga do Ocidente	História Medieval do Ocidente	História da América I	História da América II
Filosofia da Educação	História do Brasil I	História do Brasil II	História do Brasil III
Filosofia I	Sociologia da Educação	Didática	Políticas Públicas e Educação
Laboratório de Ensino de História I	Antropologia	Psicologia da Educação	Sociologia Geral
	Laboratório de Ensino de História II	Laboratório de Ensino de História III	Laboratório de Ensino de História IV
		Filosofia II	

<sup>21</sup> Fonte: <http://ppghsuerj.pro.br/graduacao/c.php?c=regulamentos-e-normas> Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em História. Acessado em 18/05/2019.

5º	6º	7º	8º
História Contemp I	História Contemp II	História Contemp III	História Contemp IV
História da América III	História do Brasil V	História do Brasil VI	ELETIVA
História do Brasil IV	ELETIVA	ELETIVA	ELETIVA
ELETIVA	ELETIVA	ELETIVA	Monografia II
História Fluminense	Laboratório de Pesquisa em História	Monografia I	Estágio Supervisionado IV
Estágio Supervisionado I	Estágio Supervisionado II	Estágio Supervisionado III	

Figura 1 [http Fonte://www.ppghsuerj.pro.br/graduacao/c.php?c=fluxograma](http://www.ppghsuerj.pro.br/graduacao/c.php?c=fluxograma)

Como mencionado, não é minha intenção realizar um estudo comparativo sobre os currículos atuais de cada universidade, mas sim apresentar em linhas gerais os percursos na construção de seus respectivos currículos de licenciatura nessa área disciplinar

No caso da UERJ-FFP, mesmo sendo mais nova que as outras licenciaturas mencionadas nesse trabalho, a FFP, demonstra em sua história momentos de muita luta para fixar-se como uma Instituição de formação de professores de confiança e produção de conhecimento, tendo passado por momentos onde a garantia de autonomia e manutenção acadêmica, inclusive a manutenção da faculdade no município sofreram ameaças.

### 1.3.2 - Universidade Federal Fluminense (UFF)

O Curso de Graduação em História da Universidade Federal Fluminense tem origem no curso criado em 1947 na antiga Faculdade Fluminense de Filosofia, fundada em 1946 e instalada originalmente

no Liceu Nilo Peçanha, no centro da cidade de Niterói. Em 1951, o curso de História recebeu o credenciamento do Ministério da Educação através do Decreto nº 29.362 de 14/03/1951. Ao longo destas décadas, a graduação em História teve seis currículos, caminhando sempre no sentido de valorizar uma inserção social diversificada do profissional de História. (Texto disponível na página oficial do curso na internet)<sup>22</sup>

O curso de graduação de História da UFF em Niterói, conforme trecho acima teve sua origem parecida com o da UFRJ, e da grande maioria dos cursos de Licenciatura, foram desmembradas e/ou desvinculadas dos cursos e faculdades de Filosofia já existentes. Atualmente, o curso de História conta com um departamento específico, criado em 2016, substituindo o que antes era vinculado ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (ICHF).

A UFF, está localizada no município de Niterói onde se situa o seu campus principal, pois possui graduação em História em outros campus. Seu site apresenta duas versões do PPP, uma mais extensa, com um total de 662 páginas e outra resumida, assim denominada no próprio site, com 55 páginas, e foi nesse segundo que obtive as informações necessárias para analisar o atual currículo de licenciatura em História.

Nesse documento os autores responsáveis, descrevem como foi possível realizar a reforma e a elaboração do PPP através do “seminário de outubro de 2016 e o PPC de 2017”, assim intitulado para avaliar a situação do currículo em vigência naquele momento.

Próximo aos 70 anos de existência e com a experiência de 25 anos de funcionamento do atual currículo, o Curso de Licenciatura em História da UFF implementa novas mudanças curriculares em seu PPC, como resultado da avaliação realizada no último seminário de currículo, em outubro de 2016. Como todos os outros seminários realizados desde 1993, o de 2016 também foi um espaço de análise e avaliação das assimetrias entre o que programamos e esperamos e o que realizamos, entre o plano propositivo das propostas curriculares e suas expectativas e a dimensão concreta da realização das mesmas. (Projeto Político Pedagógico, 2018 UFF p11).

---

<sup>22</sup> Universidade Federal Fluminense. Disponível em <http://www.historia.uff.br/grad/apres.php> Acesso em 18 de maio de 2019.

Para a sua elaboração consta no PPP, além da justificativa de enquadrar-se nos parâmetros estabelecidos pelo MEC, a importância do “Seminário de outubro de 2016 e o PPC de 2017”, que refletiram sobre o “descompasso entre a arquitetura do currículo vigente e a dinâmica concreta de realização do percurso formativo na licenciatura em história.” (PPP, 2018). A partir da identificação desses descompassos foi possível, também de acordo com o documento, elencar alguns “princípios norteadores”.

“A proposta curricular aqui apresentada estrutura-se a partir da articulação entre dois princípios fundamentais:

- a indissociabilidade entre a produção do conhecimento e os usos sociais do mesmo;

- a integração plena entre a formação profissional do historiador, nas suas várias modalidades, e a sua atuação cidadã, sobretudo enfatizando o compromisso social e político com uma educação básica solidária, inclusiva e de qualidade, voltada para a promoção humana”.

(Projeto Político Pedagógico UFF, 2018 p18).

Para assegurar a articulação entre esses dois princípios fundamentais, o desafio consistia justamente em “eliminar a segmentação tradicional entre a formação de professores e de pesquisadores”, ou seja, conforme mencionado anteriormente, apostar na fusão da a imagem do professor com a do pesquisador, e sim entender que ambos complementam-se e são responsáveis pela produção do conhecimento. O enfrentamento dessa dicotomia, historicamente arraigada em outros currículos de licenciatura, torna-se assim o eixo orientador das reformas curriculares do cursos de licenciatura de História da UFF.

“Assim, ao definir como um dos seus princípios fundamentais a indissociabilidade entre a produção do conhecimento e os usos sociais do mesmo este Projeto Pedagógico amplia e reforça a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, noção consagrada no artigo 207 da Constituição Federal de 1988 e adotado pelo currículo do Curso de Graduação em História da UFF desde 1993. Neste sentido, o Curso oferece um percurso formativo que associa a preparação geral do historiador às exigências específicas requeridas pela docência em História, através de uma formação integrada do profissional de História, tanto para Licenciatura quanto para o Bacharelado, conforme as Diretrizes Curriculares dos Cursos de História (Parecer CNE/CES

nº 492, de 03/04/2001), as Diretrizes para a Formação de Professores e Diretrizes para Formação Inicial em Nível Superior e Formação Continuada (Resolução CNE/CP nº 13, de 13 de março de 2002; Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015) e incorporando a base comum das Licenciaturas”. (Resoluções CEP/UFF n. 50/2004 e n. 360/2009). (Projeto Político Pedagógico UFF, 2018 p19).

Ainda no âmbito dos *Princípios norteadores*, o PPP, destaca a partir do texto em partes grifadas, ações para que a reforma vá além do documento, esses destaques são: “indissociabilidade entre a produção do conhecimento e os usos sociais do mesmo, articulação entre teoria e prática, interdisciplinaridade, flexibilidade curricular, predomínio da formação sobre a informação e a articulação integrada da educação superior com a educação básica, especialmente no sistema público”.

O fato de estar expresso em um documento atual não quer dizer que a UFF não vinha mantendo esforços para realizar tais ações, no entanto, a reforma curricular normatizou práticas que antes não eram obrigatórias. No que diz respeito às práticas efetivas Frazão (2018) no aponta dados relativos ao atual currículo.

“Na UFF, por exemplo, há um ciclo básico e um ciclo profissional. Nos quatro primeiros semestres as disciplinas oferecidas podem ser consideradas básicas para a formação de um professor de História, por tratar-se de uma licenciatura. As disciplinas da área pedagógica aparecem no terceiro período, oferecendo a oportunidade de optar entre cursar Organização da Educação no Brasil ou Didática nos dois semestres, não condicionando assim uma disciplina a um semestre, revelando uma importante característica curricular do curso oferecido pela UFF, que é a flexibilidade. Contudo, no desenvolver de sua pesquisa, que incluiu entrevistas com graduados e professores das Universidades, Coelho traz a perspectiva de um professor formado na UFF de que a graduação nesta Universidade não forma licenciados, forma bacharéis, pois possui ênfase na formação do pesquisador-historiador, que escreve artigos, ou seja, o peso historiográfico é muito forte nesta Universidade, deixando a desejar a questão da sala de aula, na formação pedagógica deste professor”. (FRAZÃO, 2018 p154).



Devemos ressaltar que o atual currículo foi modificado há apenas três anos, e que a modificação de um fator histórico enraizado há anos possivelmente não será modificada tão rapidamente, levando-se em consideração que a pesquisa de Coelho (2014) fora realizada antes do Seminário de 2016, e a pesquisa de Frazão (2018) já ter sido realizada após a reforma curricular, dentro dos parâmetros estabelecidos. No entanto, as próximas gerações de estudantes que ingressarem através da opção Licenciatura em História, terão a possibilidade de avaliar tais afirmações contidas no trecho.

A estrutura curricular do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal Fluminense é composta por três núcleos de formação: **1.** Núcleo de Formação Geral, composto por disciplinas obrigatórias oferecidas ao longo de cinco semestres; **2.** Núcleo de Aprofundamento, composto por disciplinas obrigatórias livres (ditas instrumentais), optativas, e eletivas; **3.** Núcleo de Estudos Integradores, formado por disciplinas obrigatórias (Projeto de Monografia; Monografia; quatro módulos de Pesquisa e Prática Educativa - PPEs, que incluem o Estágio Supervisionado), obrigatórias livres (Laboratórios) e Atividades Complementares, distribuídas ao longo dos nove semestres do curso.<sup>23</sup>

### **Conteúdos de Estudos e Objetivos**

---

<sup>23</sup> Universidade Federal Fluminense. Graduação em História. Disponível em [http://graduacaohistoria.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/131/2018/07/PPP\\_ebook.pdf](http://graduacaohistoria.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/131/2018/07/PPP_ebook.pdf) Acesso em 18 de maio de 2019.

Conteúdos de Estudos	Objetivos
<p><b>Núcleo de Formação geral:</b> Composto por 16 disciplinas obrigatórias oferecidas pelo Departamento de História, 3 obrigatórias de áreas afins e 4 da Base Comum das Licenciaturas (3 da área de Educação e mais Linguagem Brasileira de Sinais – Libras).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Introdução aos Estudos Históricos.</li> <li>* História Antiga.</li> <li>* História Medieval.</li> <li>* História Moderna.</li> <li>* História Contemporânea I e II.</li> <li>* História da África I e II.</li> <li>* História da América I, II e III.</li> <li>* História do Brasil I, II e III.</li> <li>* Teoria da História.</li> <li>* Historiografia.</li> <li>* Antropologia.</li> <li>* Geohistória.</li> <li>* Sociologia.</li> </ul> <p>[Base comum das licenciaturas]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Didática.</li> <li>* Organização da Educação no Brasil.</li> <li>* Psicologia da Educação.</li> <li>* Libras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Proporcionar ao estudante, na fase inicial do seu curso, uma visão abrangente e sistemática da problemática da História em seus cortes temáticos e cronológicos habituais; um panorama das questões teórico-metodológicas mais importantes que atravessam a historiografia contemporânea e, ainda, um contato inicial com disciplinas afins – a Sociologia, a Geohistória, a Antropologia e as da Educação – necessárias ao trabalho do historiador e com as quais a própria História compartilha o seu objeto de estudo.</li> <li>* Ter conhecimento das linhas gerais do processo histórico em suas várias espacialidades e temporalidades permitindo dominar processos de escolarização desses conteúdos, seus significados em diferentes contextos e períodos e sua articulação interdisciplinar.</li> </ul>

<p><b>Núcleo de Aprofundamento:</b> Composto por disciplinas de caráter optativo, parte delas de formato instrumental, além do estágio supervisionado, seguindo a seguinte distribuição:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* 6 disciplinas obrigatórias livres de caráter instrumental;</li> <li>* 6 disciplinas optativas, incluindo os seminários de ementa aberta e/ou as transversais de ementa fixa;</li> <li>* 1 disciplina optativa, da área de Educação (Base Comum das Licenciaturas).</li> <li>* 2 disciplinas eletivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Formar profissionais capazes de relacionar correta e criticamente o presente ao passado, de aproximar-se da pesquisa histórica e de comunicar e divulgar seus resultados.</li> <li>* Capacitar os discentes para a prática da pesquisa histórica, mediante o conhecimento dos grandes temas e debates historiográficos e a aquisição de metodologias apropriadas à investigação documental e interpretação das fontes, bem como pela aquisição de uma linguagem historiográfica rigorosa e clara.</li> <li>* Desenvolver uma reflexão consistente a respeito do ensino e da especificidade do saber escolar</li> <li>* Fornecer subsídios para ações no âmbito da divulgação do conhecimento histórico e da educação patrimonial.</li> </ul>
--	---

<p><b>Núcleo de estudos integradores:</b> Composto por disciplinas obrigatórias, obrigatórias livres no formato "Laboratório" (correspondendo às 160 hs de prática como componente curricular) e atividades complementares, de acordo com a seguinte distribuição:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* 2 disciplinas obrigatórias (Projeto de Monografia e Monografia).</li> <li>* 2 disciplinas obrigatórias livres (entre os Laboratório de Ensino e Pesquisa I, II, III e IV).</li> <li>* 4 disciplinas obrigatórias da Base Comum das Licenciaturas: Estágio Supervisionado (Pesquisa e Prática Educativa I, II, III e IV).</li> <li>* Atividades Acadêmicas Complementares (AACs).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Articular os conhecimentos obtidos nas disciplinas com o saber fazer da docência, mediante as atividades desenvolvidas nos Laboratórios de Ensino e Pesquisa.</li> <li>* Materializar a síntese do percurso formativo, mediante a elaboração de um projeto de investigação e de uma monografia de final de curso.</li> <li>* Capacitar para a docência no ensino fundamental e médio, com compreensão ampla e contextualizada da educação, das escolas e das políticas educacionais;</li> <li>* Enriquecer a própria formação mediante a realização de diferentes Atividades Acadêmicas Complementares, como a participação em projetos de Iniciação Científica (IC), de iniciação à docência (PIBID/monitoria), de educação tutorial (PET) e o desenvolvimento de atividades de extensão e estágios não obrigatórios.</li> </ul>
---	--

## Distribuição das Disciplinas/Atividades – Periodização

### 1) Primeiro Período

Nome da disciplina	Código	Carga Horária
Antropologia	GAP00148	60 h
História Antiga	GHT00697	60 h
História Medieval	GHT00822	60 h
Introdução aos Estudos Históricos	GHT00847	60 h
Sociologia	GSO00098	60 h

### 2) Segundo Período

Nome da disciplina	Código	Carga Horária
História Moderna	GHT00680	60 h
Teoria da História	GHT00841	60 h
História da América	GHT00661	60 h
História do Brasil	GHT00721	60 h
Geohistória	GGE00387	60 h

### 3) Terceiro Período

Nome da disciplina	Código	Carga Horária
História Contemporânea 1	GHT00750	60 h
História do Brasil 2	GHT00845	60 h
História da América 2	GHT00662	60 h
Historiografia	GHT00840	60 h
Organização da Educação no Brasil (OEB)		60 h

### 4) Quarto Período

Nome da disciplina	Código	Carga Horária
História da África 1	GHT00642	60 h
História do Brasil 3	GHT00846	60 h
História da América 3	GHT00663	60 h
História Contemporânea 2	GHT00751	60 h
Didática		60 h

5) *Quinto Período*

Nome da disciplina	Código	Carga Horária
História da África 2	GH1100643	60 h
Disciplina Optativa	-	60 h
Disciplina Optativa	-	60 h
Disciplina Instrumental	-	60 h
Psicologia da Educação	-	60 h

6) *Sexto Período*

Nome da disciplina	Código	Carga Horária
Pesquisa e Prática Educativa I	-	160 h
Laboratório de Ensino e Pesquisa	-	80 h
Disciplina Instrumental	-	60 h
Disciplina Optativa	-	60 h
Disciplina Optativa	-	60 h

7) *Sétimo Período*

Nome da disciplina	Código	Carga Horária
Pesquisa e Prática Educativa II	-	160 h
Laboratório de Ensino e Pesquisa	-	80 h
Disciplina Instrumental	-	60 h
Disciplina Instrumental	-	60 h
Disciplina Optativa	-	60 h

8) *Oitavo Período*

Nome da disciplina	Código	Carga Horária
Pesquisa e Prática Educativa III	-	160 h
Projeto de Monografia	-	40h
Disciplina Instrumental	-	60 h
Disciplina Instrumental	-	60 h
Disciplina Eletiva	-	60h
Disciplina Optativa	-	60 h

9) *Nono Período*

Nome da disciplina	Código	Carga Horária
Libras	-	30 h
Disciplina Optativa (Educação)	-	30h
Disciplina Eletiva	-	60 h
Pesquisa e Prática Educativa IV	-	160 h
Monografia	-	60h

Figura

[http://graduacaohistoria.sites.uff.br/wpcontent/uploads/sites/131/2018/07/PPP\\_ebook.pdf](http://graduacaohistoria.sites.uff.br/wpcontent/uploads/sites/131/2018/07/PPP_ebook.pdf)

2

As alterações referentes ao ano de 2018 são a respeito da carga horária dos alunos já matriculados, desta forma, foi inserida no documento vigente, em ambas as versões, uma “Sistemática de Adaptação Curricular” cujo consta a seguinte informação:

“De acordo com o artigo 32 do Regulamento Geral da Graduação da UFF: Quando houver mudança/ajuste curricular, a adaptação curricular para os alunos já matriculados no Curso deverá ser aprovada pelo Colegiado de Curso e promovida pela Coordenação de Curso, sendo garantida a possibilidade de permanência no currículo anterior aos alunos que tenham integralizado pelo menos 75% da carga horária no momento da implementação do novo currículo.

Diante da MUDANÇA CURRICULAR proposta, o Colegiado de Curso define as seguintes regras:

I - Estudantes que possuem 75% da Carga Horária do currículo antigo em 2018.1 = 2.512 horas

A. Terá o direito de optar por permanecerem no Currículo Antigo, devendo a coordenação promover todos os procedimentos necessários para a integralização curricular do discente.

B. Caso queira optar por integrar o novo currículo a Coordenação irá providenciar a adaptação de acordo com as regras relacionadas aos demais estudantes?'. (Projeto Político Pedagógico UFF, 2018 p53).

Ao finalizar este capítulo, faço algumas reflexões quanto às alterações nos currículos de ambas as instituições, pois, cada uma possui sua especificidade que as tornam faculdades de prestígio e de qualidade no que permeia a formação de professores. Ambas possuem trajetórias diferentes, no entanto, as disputas e desafios ao longo das décadas de 80 e 90 tendem a aproximar. Destaco ainda, que por serem/estarem em posições diferentes, a UERJ-FFP, no âmbito estadual e a UFF, no âmbito federal, e possuem entradas diferentes em seus vestibulares, pois a UERJ, não aderiu ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como única maneira de ingresso, diferente da UFF, que só possui essa forma, ambas destacam em seus Projetos Políticos Pedagógicos uma forma de resistência em relação a qualquer forma de diminuição ou desprestígio a formação docente, sem fazer distinção entre professor e pesquisador.

Mesmo estes documentos tendo sido formulados antes da atual situação de tentativa de desmonte da Universidade Pública, nesse caso a UERJ sofre maiores consequências há alguns anos, ambas mantem suas turmas sempre com o total de ingressos, na UFF, a última atualização na relação candidato vaga para o ano em vigência, o curso de Licenciatura em História no campus Niterói é o segundo que possui maior disputa, com 21,51 candidato/vaga para o curso noturno<sup>24</sup>, ficando atrás de Pedagogia. Na UERJ-FFP, os dados mostram o mesmo seguimento, com o diferencial de que a História é a mais disputada das licenciaturas com 80 vagas, para 175 inscritos, tendo assim uma relação de 2,19 candidatos por vaga no geral<sup>25</sup>.

No capítulo a seguir focalizo minha reflexão na relação com o conhecimento disciplinarizado que se estabelece no âmbito dos currículos de licenciatura em história,

<sup>24</sup> Inscritos e Relação Candidato Vaga - SiSU 2018-1ª Edição Cursos ofertados em Niterói Disponível em: <http://www.coseac.uff.br/2018/2018-1/CV-2018-1.htm> Acesso em 18 de maio de 2019.

<sup>25</sup> Vestibular Estadual 2019 Universidade do Estado Do Rio De Janeiro - Uerj Relação Candidato/Vaga Disponível em: <https://www.vestibular.uerj.br/wp-content/uploads/2019/03/01-2019-RELACAO-CANDIDATO-VAGA-INICIAL-UERJ.pdf> Acessado em 18 de maio de 2019.

tendo como campo empírico o curso de Licenciatura em História da UFRJ. A opção por este recorte se justifica pelo interesse em explorar e problematizar os caminhos de valorização da formação docente que investem necessariamente em uma fusão de dois ofícios que se articulam mas que não podem ser confundidos: o de professor da educação básica e o de pesquisador. Em que medida essa fusão entre pesquisadores e professores não se faz a partir da universalização das particularidades do primeiro, reforçando desta maneira a posição subalterna do segundo?

## CAPÍTULO 2

### "CONHECIMENTO DISCIPLINARIZADO" E "RELAÇÃO COM O SABER": CHAVES DE LEITURA POTENTES PARA A ANÁLISE CURRICULAR

*A interface subjetividade política - relação com o saber, sublinhando o lugar atribuído ao conhecimento escolar no processo de definição da especificidade do trabalho/ofício/prática docente. Dito de outra maneira, a reflexão aqui proposta busca explorar um entendimento de participação política do docente a partir do reconhecimento do lugar político atribuído à relação com o saber nos processos de sua formação e atuação profissional. (GABRIEL, 2015 p. 427)*

Como indica o título deste capítulo, este estudo mobiliza duas categorias - 'conhecimento disciplinarizado' e 'relação com o saber' - como chaves de leitura potentes para explorar o seu objeto de investigação. Apostamos na importância da relação estabelecida com os saberes de uma área disciplinar específica no processo de identificação docente, e escolhemos nesta pesquisa, o momento inicial de inserção dos futuros professores na cultura universitária para analisarmos essa relação. Entendemos que esse momento significa para esse sujeito/futuro professor uma mudança em termos de contexto de produção e de problematização dos saberes históricos que produz efeitos sobre a sua escolha profissional. Importa evidenciar pois, os conhecimentos históricos hegemônicos nos currículos do Ensino Médio e no curso de graduação desta área disciplinar e em seguida analisar a relação estabelecida por esses sujeitos da pesquisa com os mesmos. Neste capítulo focalizamos a interface currículo-conhecimento nos dois contextos discursivos privilegiados, deixando a análise da relação que os futuros professores estabelecem com essa interface para o terceiro e último capítulo desta dissertação.

Para tal organizamos este segundo capítulo em quatro seções. Na primeira seção, explicitamos nosso entendimento sobre as categorias chaves para a análise aqui proposta: *conhecimento disciplinarizado* e *relação com o saber*. A segunda seção

focaliza a interface currículo-conhecimento histórico no curso de graduação de História da UFRJ, buscando sublinhar, por meio da análise dos documentos encontrados no site e no SIGA<sup>26</sup> dessa IES, o conhecimento histórico legitimado e valorizado como indispensável na formação do futuro professor da educação básica. Na terceira seção, a partir da análise de textos curriculares, como as DCNs para o Ensino Médio nessa área disciplinar e documentos relativos ao ENEM, destacamos algumas pistas que apontam processos de hegemonização do conhecimento histórico valorizado e legitimado como objeto de aprendizagem nesse nível de ensino. A quarta e última seção, confrontamos as duas interfaces currículo-conhecimento analisadas nas seções anteriores, destacando alguns indícios que possam nos ajudar nas análises das narrativas dos recém ingressos na cultura universitária.

### **2.1. "Conhecimento disciplinarizado" e "relação com o saber"**

Como qualquer noção, essas duas não possuem um sentido unívoco e absoluto. Seus sentidos podem variar e são disputados em função da perspectiva teórica na qual elas se inscrevem. Do mesmo modo, elas não se apresentam 'naturalmente' articuladas. Nesta seção, apresentamos, pois, um entendimento possível bem como uma forma de pensar a articulação entre ambas.

Em termos da categoria 'conhecimento disciplinarizado', escolhemos para introduzir a nossa interpretação a afirmação abaixo de Velasco (2013) que nos ajuda, logo de saída, a dissipar possíveis interpretações das quais nos afastamos.

“A aposta epistemológica pautada na afirmação de que o significante conhecimento disciplinarizado carrega potencialidades analíticas para pensar o político no campo do Currículo, não precisando ficar restrito àquela associação ensino-conteúdo-cientificismo-universalismo, alvo de crítica de autores no campo do currículo como Lopes e Macedo. Esse posicionamento teórico significa entrar nas disputas em torno da fixação dos sentidos de disciplina escolar e de conhecimento disciplinarizado com o intuito de ressaltar o papel da escola pública no que se refere à socialização e democratização do acesso ao

---

<sup>26</sup> Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA) é um sistema de acesso via web, desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ (NCE), através do qual alunos, professores e funcionários podem obter informações e fazer determinadas atualizações referentes ao registro acadêmico.



conhecimento escolar. Apostam na potencialidade política de insistir no significativo conhecimento escolar como ponto nodal de uma cadeia equivalencial em torno do sentido de escolar, entendendo que ele pode articular diferentes demandas democráticas direcionadas ao currículo.” (VELASCO, 2013, p 63.).

No caso da categoria "conhecimento disciplinarizado", interessa-me explorar a sua potencialidade para pensar os processos de objetivação do conhecimento escolar/acadêmico no âmbito da disciplina História nos currículos das escolas da educação básica e dos cursos de licenciatura nas universidades. Afinal,

“Ainda que algumas vezes de forma indireta ou até mesmo velada, a questão da legitimidade do conhecimento a ser ensinado tanto na educação básica como no ensino superior está posta, evidenciando a disputa pela significação do que é considerado como 'importante', 'de qualidade', isto é, validado para configurar os processos de estruturação curricular”. (GABRIEL, 2017, p 532.)

Como apontam Gabriel e Ferreira (2018), autoras que cunharam essa expressão, ela pode ser mobilizada como uma saída teórica para continuarmos operando politicamente, no campo curricular, com termos como 'disciplina' e 'escola', sem reforçarmos visões essencialistas e/ou universalistas como as que atravessam os debates em prol da democratização da escola.

“De modo semelhante ao que ocorre com o sistema discursivo ‘campo do currículo’, as demandas que se articulam em torno do sistema discursivo ‘escola democrática’ vêm reforçando o enfraquecimento já mencionado ao estabelecerem cadeias de equivalência que associam sentidos de disciplinarização e de conhecimento curricularizado aos sentidos de ciência e de escola moderna. As críticas a uma pretensa representação universal do conhecimento científico e ao papel da escola como transmissora desse conhecimento tem sido transferida para os conceitos de disciplina escolar e de conhecimento escolar, que passam a ser identificados como momentos de discursos universalistas. Nesses discursos, o conhecimento disciplinarizado tende a se situar no exterior da fronteira que fixa os sentidos de outros conhecimentos – tais como conhecimento popular, conhecimento

comunitário, conhecimento do aluno, conhecimento contextualizado como componentes dos currículos de uma escola democrática”. (GABRIEL e FERREIRA, 2018, p 10.).

Como explicitado na citação acima, essas autoras não pretendem exaltar os currículos científicistas/conteúdistas que operam com o significante “ciência” como portador de um sentido unívoco e absoluto tampouco reduzir a escola à um espaço de transmissão de conteúdos disciplinares percebidos como universais. Inspiradas na abordagem defendida por Stuart Hall que aposta na importância de trabalhar alguns conceitos "sob rasura", Gabriel e Ferreira propõem justamente entrar na disputa pela significação de termos como 'conhecimento escolar' e 'disciplina escolar' a partir de outras bases teóricas que as permitam reassumir a sua importância no âmbito da instituição escolar. (GABRIEL e FERREIRA, 2012). Afinal como explica Hall (2000):

“O sinal de “rasura” (X) indica que eles [os conceitos-chave] não servem mais – não são mais “bons para pensar”- em sua forma original, não reconstruída. Mas uma vez que eles não foram dialeticamente superados e que não existem outros conceitos, inteiramente diferentes, que possam substituí-los, não existe nada a fazer senão continuar a se pensar com eles (...)”. (HALL, 2000, p. 104).

No caso desta pesquisa, trata-se de utilizar essa ferramenta de análise para refletir sobre o processo de inscrição desses estudantes em um percurso formativo profissional. O duplo registro ontológico e epistemológico do currículo de licenciatura - na cultura universitária e na cultura escolar - exige, para sua análise ferramentas de análise que permitam trabalhar essa sua natureza híbrida. Interessa-me, pois, nesta pesquisa mais particularmente, analisar os currículos de licenciaturas em História, entendidos como um espaço discursivo no qual são produzidos e hegemonizados sentidos de 'conhecimento disciplinarizado'. Dito de outra maneira, o que está em jogo é o próprio processo de significação em meio da qual vão se fixando, ainda que contingencialmente, o que é/ está sendo e o que não é /não está sendo os conhecimentos científicos reelaborados como objeto de ensino no currículo de formação inicial docente. Nesse movimento, importa questionar: o que da interface currículo-conhecimento, de uma área disciplinar específica, tal como hegemonizado no contexto

do Ensino médio, é trazido para dentro da cadeia definidora dos currículos de licenciatura, e mais precisamente do currículo de licenciatura em História?

No caso deste estudo a fronteira entre o "disciplinar" e o "não-disciplinar" que adjetiva os conhecimentos fixados e legitimados no currículo de licenciatura em História envolve uma multiplicidade de territórios, sujeitos e saberes que se articulam na produção de um *entre-lugar* sempre aberto a outras incorporações. Defendo assim, que o uso do significante "conhecimento disciplinarizado" autoriza a trabalhar simultaneamente o lugar das ciências de referência (História e Educação) nas configurações curriculares tanto da escola quanto da universidade pública brasileira, no caso dessa última, principalmente nos cursos de licenciatura.

Do mesmo modo como ocorreu com a escolha pelo "conhecimento disciplinarizado", a categoria "relação com o saber" não se deu de forma aleatória, pois entendo que ambas se complementam. A mobilização dessa segunda expressão remete a porta entrada escolhida para entrar no debate sobre formação inicial docente. Como mencionado anteriormente, em diálogo com os aportes da pesquisa biográfica, interessa-me perceber os processos de fixação desse conhecimento disciplinarizado por meio da análise das experiências narradas pelos estudantes de História do primeiro período imersos em uma situação de aprendizagem. Concordando com Charlot (2000) na citação abaixo, caberia perguntar: Que relação com o mundo, com outro e com si mesmo, esse estudante recém-ingresso na cultura universitária traz como herança ou bagagem nesse momento inicial de seu percurso formativo? Em que tipo de "relação com saber" interessa investir no âmbito de um currículo de licenciatura? Que articulações possíveis e desejáveis entre esses dois registros de relação com o conhecimento disciplinarizado na área de História?

“A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. (...) é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com 'o aprender' e o saber”. (CHARLOT, 2000, p. 80).

A "relação com o saber" nomeia a forma como cada indivíduo - um ser "social-singular" (DELORY-MOMBERGER, 2012) - vai tecendo relações com os currículos que eles experenciam ao longo de sua imersão na escola e na universidade. Como bem

sintetizou Bernard Charlot em entrevista ao Centro de Referência Mario Covas (CRE) no ano de 2004 onde esteve no país durante o Fórum Mundial de Educação:

“Toda pessoa tem uma atividade intelectual, mas o fato de mobilizar ou não essa potencialidade depende do sentido que ela confere àquilo que está ouvindo e à situação que está vivenciando. Isso varia, em primeiro lugar, com a história singular de cada aluno. Ou seja, os motivos que despertam o desejo de aprender numa criança podem não ter nenhum efeito sobre outra, que tem uma história pessoal diferente. Além disso, há uma explicação de origem sociológica: sabe-se que há uma postura populares diferente frente à escola entre as crianças de classes médias e de meios. Não sabemos muito bem como a classe influencia, mas é inegável que ela tenha um peso importante”. (CHARLOT, 2004).

Uma dimensão importante apontada por autores do campo educacional que trabalham com essa expressão consiste no fato de ela abarcar a noção de "desejo de aprender". Em que medida esses licenciandos que desejam se tornar professores de História, foram construindo ao longo de suas vidas, uma relação produtiva com o conhecimento disciplinarizado na área de História? Esta relação teria sido determinante na sua escolha profissional? Essas são exemplos de questões cuja formulação tornou-se possível pela mobilização dessa categoria para pensar o objeto privilegiado nesta pesquisa. Retomarei essa discussão no terceiro e último capítulo.

Por ora, nas próximas seções focalizo meu olhar para as configurações curriculares dos dois contextos de formação - escola/ensino médio e universidade/licenciatura procurando sublinhar o conhecimento disciplinarizado legitimado na área de História com o qual o estudante precisa se relacionar. Desse modo, este estudo vai ao encontro de outras pesquisas produzidas no GECCEH que, embora com recortes e objetos diferenciados, buscam compreender, "em meio a essas articulações curriculares produzidas por esses professores, o papel atribuído a relação com o conhecimento escolar; e discutir, a partir de uma perspectiva pós-fundacional, as possibilidades de construção de um “currículo de história democrático”(…) (FRAZÃO, 2018, p. 10).

## 2.2. O curso de licenciatura em História da UFRJ: trajetória e saberes hegemônicos

Criado em 1939, o curso de História da Universidade do Brasil encerra uma robusta tradição de formação de novas gerações de profissionais, professores ou pesquisadores — ambos igualmente dedicados aos estudos históricos. Hoje, o Instituto de História da UFRJ está situado no Centro histórico da cidade do Rio de Janeiro, onde oferece, em nível de graduação, cursos de Bacharelado e Licenciatura em História, tanto no turno integral quanto no noturno. (APRESENTAÇÃO SITE DO INSTITUTO DE HISTÓRIA- IH)<sup>27</sup>

A partir das breves reflexões acerca desses dois conceitos, focalizo nesta segunda seção o curso de licenciatura em História da UFRJ com o intuito de compreender qual o conhecimento disciplinarizado legitimado nesse curso de formação de professores. Levando em consideração o panorama feito das universidades e currículos citados no capítulo anterior o curso de Licenciatura de História da UFRJ apresenta certas particularidades que merecem ser aqui destacadas em função do foco deste estudo. Embora, como é possível constatar na epígrafe retirada do site, a formação de professores faça parte de uma 'robusta tradição' de 'novas gerações de profissionais' dessa instituição, a consolidação de um curso de licenciatura tem sido um grande desafio, como deixa entrever o longo e tenso processo de reforma curricular em curso<sup>28</sup>.

Do ponto de vista metodológico optei assim, em um primeiro momento pelo mesmo procedimento realizado para análise dos cursos de Licenciatura em História da

---

<sup>27</sup> Instituto de História UFRJ. Disponível em: <http://historia.ufrj.br/> Acessado em 13 de abril de 2019.

<sup>28</sup> Além da reformulação curricular em curso, está em andamento a criação de um Complexo de Formação de Professores dentro da UFRJ que se apresenta como "um terceiro espaço", ou seja, um espaço que teria como objetivo "ultrapassar a fragmentação das licenciaturas existente dentro da UFRJ e, ao mesmo tempo, ligar a Universidade às escolas básicas do Rio de Janeiro" (NOVOA, 2017). Sendo assim, creio que a partir do diálogo já estabelecido as perspectivas para a "criação" e estabelecimento de um curso de licenciatura em História na UFRJ, se encontra em um contexto político institucional.

UERJ-FFP e UFF.<sup>29</sup> Ampliei, contudo, no caso da análise do curso UFRJ, o campo de observação, na medida em que analisei igualmente a plataforma do Sistema Integrado (SIGA).

A primeira observação a ser destacada consiste no pouco espaço dedicado, no site do IH/UFRJ, às informações relativas ao curso de licenciatura cuja existência é reconhecida na epígrafe acima. Com efeito, o estudante que deseja tornar-se professor não possui num primeiro momento, a partir dessa forma de busca, nenhuma referência de como é o curso de licenciatura, informação reafirmada pelos próprios licenciandos, que será destacada no terceiro capítulo.

Ao clicar “Licenciatura em História”, conforme consta como opção, o resultado obtido nos remete ao aviso “EM BREVE”, não trazendo maiores informações sobre a busca desejada.

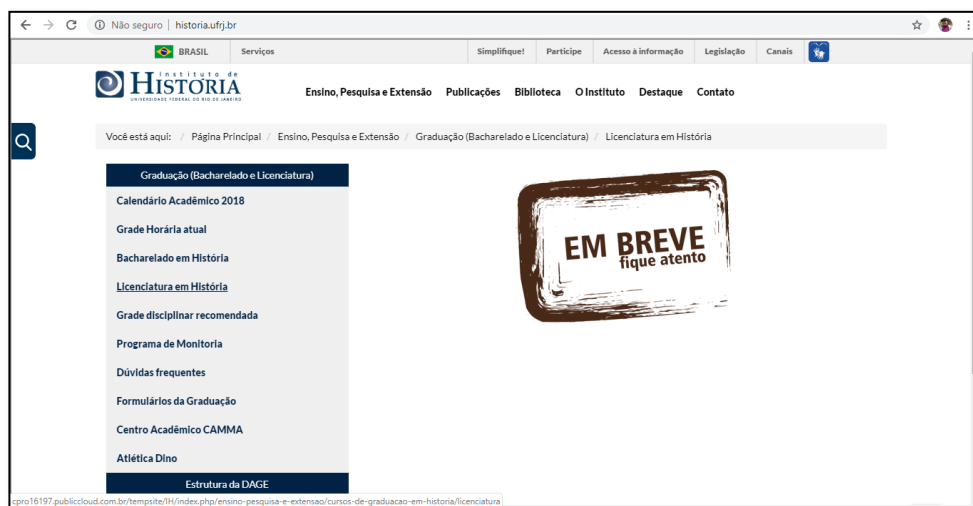


Figura Fonte: Instituto de História UFRJ. Site: <http://historia.ufrj.br/> Acesso em 13 de abril de 2019.

Essa carência de informações sobre o curso de licenciatura no site poderia ser um indício da atribuição de um lugar pouco privilegiado. Essa suspeita se confirma quando analiso a apresentação do corpo docente que invisibiliza a participação dos professores da Faculdade de Educação.

<sup>29</sup> Mesmo sendo ex-licencianda de História desta instituição (2019-2016), a escolha em realizar o levantamento de informações a respeito do currículo do curso de História via Site e Siga se justifica pela preocupação em operar com os mesmos critérios e garantir a atualidade dos dados.



Figura Instituto de História UFRJ. Site: <http://historia.ufrj.br/> Acesso em 13 de abril de 2019.

Ao clicar na opção “outros professores” têm-se as informações demonstradas acima e na parte inferior do site são mencionados professores da Faculdade de Educação, conforme ilustração abaixo, sem especificar seus nomes.

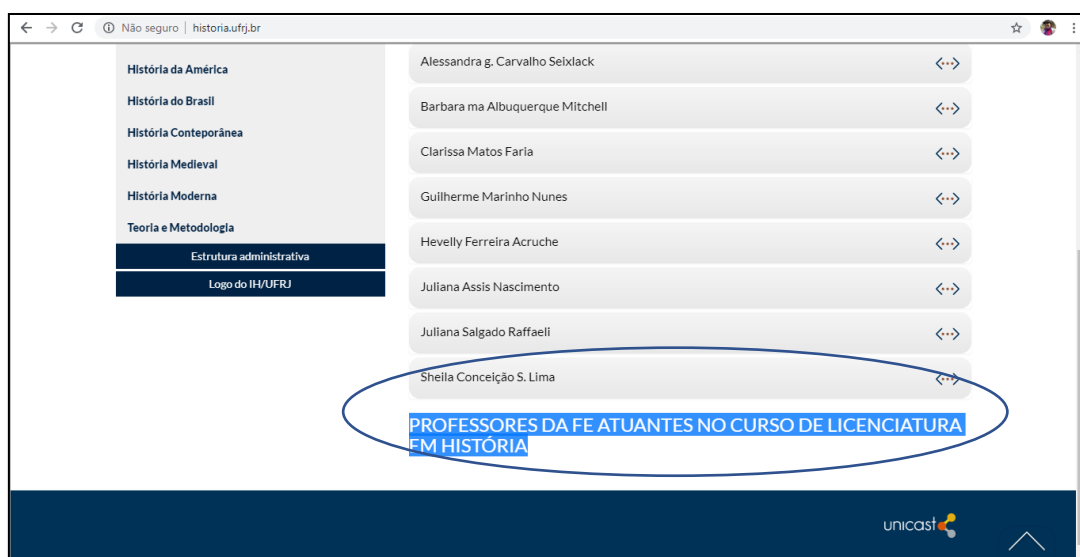


Figura Instituto de História UFRJ. Site: <http://historia.ufrj.br/> Acesso em 13 de abril de 2019.

Outro caminho percorrido na busca de informações sobre o curso de licenciatura foi à consulta ao Manual do Estudante que se encontra no site. Pelo que é possível ler no trecho abaixo, extraído desse documento, datado de 2012, o lugar da licenciatura continua sendo de complementação do curso de bacharelado.

Logo nos primeiros períodos, aconselha-se ao estudante cursar as disciplinas da área de Ciências Humanas e as de História relacionadas ao período contemporâneo, mais próximo à realidade do estudante. A partir do 5o. Período recomenda-se começar a cursar as disciplinas da Formação Pedagógica. *Assim, ao final do Bacharelado, o estudante estará concluindo também a Licenciatura.* (MANUAL DO ESTUDANTE, 2012, p.12, grifo nosso).

Percebe-se que não há nenhuma relação com o ensino de História, a estrutura em torno da qual se organiza o curso de licenciatura da UFRJ funciona ainda que como uma complementação. O manual do estudante mais recente para verificar o atual currículo e ementas das disciplinas é de 2012, algumas mudanças já foram realizadas desde então, porém a atualização não consta no site onde está localizado o documento mencionado.

Partindo desse princípio o debate teórico do campo de Ensino de História, esvazia-se, bem como os debates sobre licenciatura, pois se entendermos o ensino de História como lugar de fronteira, o currículo de licenciatura se encontraria nesta fronteira entre os conhecimentos disciplinares e os conhecimentos pedagógicos, juntos, e não separados como se encontra ainda hoje,

“o estudo da teoria da história não substitui, de forma alguma, uma disciplina específica para se discutir um quadro dos fundamentos do ensino de história (currículo) ou que se ocupe do ensino e da aprendizagem da história na educação básica (didática da história)” (...). Com isso obtém-se um quadro dos fundamentos do ensino de história - "currículo" é o termo para designá-lo. Vê-se de imediato que esses fundamentos distinguem-se da matriz disciplinar da ciência da história em pontos essenciais [...] Por causa dessa diferença qualitativa é igualmente necessária uma disciplina científica especializada que se ocupe do ensino e da aprendizagem da história, na medida em que não são idênticos aos processos mediante os quais o conhecimento científico especializado da pesquisa histórica se efetiva: a didática da história. A questão de uma função didática especial da teoria da história pode ser circunscrita, pois, com o significado da teoria da história para a didática da história”. (Rüsen, 2001, p. 50-51 apud MONTEIRO & PENNA, 2011, p.196).



A partir de tal afirmação, o atual currículo de licenciatura, segue privilegiando os saberes ditos acadêmicos, obtidos através do bacharelado em História, porém, concordo com Monteiro e Penna (2011) ao afirmar que é “Por causa dessa diferença qualitativa é igualmente necessária uma disciplina científica especializada que se ocupe do ensino e da aprendizagem da história”, faz-se necessário essa disciplina específica, Didática e Prática de Ensino de História, no entanto, atualmente, é a única que relaciona o conhecimento acadêmico ao conhecimento escolar, além de ser muitas vezes o primeiro contato do licenciando com o ensino de História.

“A formação de profissionais graduados em História pela UFRJ baseia-se em dois fundamentos: a produção e a transmissão de conhecimentos, entendendo-os como indissociáveis. Isto significa que o professor na sua sala de aula assume o compromisso do ensino de História e suas atividades correlatas e, neste processo, como historiador, apoiado em suas pesquisas, formula novos paradigmas e questionamentos ao saber instituído”. (MANUAL DO ESTUDANTE, 2012, p.6).

Para que seja possível “a produção e a transmissão de conhecimentos, entendendo-os como indissociáveis”, conforme trecho acima é necessário um currículo de licenciatura onde os saberes escolares e acadêmicos estejam juntos, sendo pensados juntos, pois, muitas vezes a preocupação com o exercício da docência fica submisso aos saberes relacionados à pesquisa científica. Ou seja, a docência não é vista por sua especificidade de saberes ou ainda não é compreendida em toda a sua profundidade e na sua posição de elemento chave na construção de uma escola de qualidade.

Esse lugar desvalorizado que é atribuído aos cursos de formação docente dentro da cultura universitária reflete muitas vezes na organização dos currículos, conforme aponta a grade curricular obrigatória, que reforçam a distância teoria e prática produzindo efeitos sobre a valorização desse profissional no mercado.

Para melhor entendimento, segue abaixo ilustração retirada do Manual do estudante que consta no site do Instituto de História.

**LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA DA UFRJ  
CURRÍCULO A SER CUMPRIDO PARA FAZER JUS AO GRAU E DIPLOMA  
DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA**

TIPOS DE DISCIPLINA DO BACHARELADO	Nº DE DISCIPLINAS	Nº DE CRÉDITOS
Disciplinas Teóricas Obrigatórias	24	96
Disciplinas Teóricas de Escolha Condicionada	8	32
Disciplinas Teóricas de Livre Escolha	2	8
Disciplina Prática Obrigatório: Monografia	1	8
TIPOS DE DISCIPLINA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	Nº DE DISCIPLINAS	Nº DE CRÉDITOS
Disciplinas Teóricas Obrigatórias	7 <sup>13</sup>	24
Disciplina Prática Obrigatório: Prática de Ensino de História	1	4
<b>TOTAL</b>	<b>43</b>	<b>172</b>

**COMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DA LICENCIATURA DE HISTÓRIA:  
CONTROLE DA SITUAÇÃO PELO ESTUDANTE**

TIPOS DE DISCIPLINAS	Nº DE DISCIPLINAS CURSADAS	Nº DE DISCIPLINAS FALTANDO
Disciplinas Teóricas Obrigatórias		
Disciplina Prática Obrigatória: Prática de Ensino de História		

Fonte: [Manual](#) do estudante acessado em 13 de abril de /2019.

**DISTRIBUIÇÃO CURRICULAR APROVADA PELO CEG:  
BACHARELADO E LICENCIATURA PLENA DE HISTÓRIA – TURNO INTEGRAL**

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

<sup>13</sup> Este total refere-se à situação de equivalência entre o currículo vigente e o novo que será ainda implementado. Ressalta-se que a carga horária (expressa em número de créditos) não foi alterada.

<sup>14</sup> Exceções: História do Mundo Contemporâneo, História da América Contemporânea, História do Brasil Contemporâneo, História Antiga I e História Antiga II. Todas as disciplinas na Área de Ciências Humanas também não tem pré-requisito: Filosofia I e II, Introdução à Sociologia, Antropologia Cultural e Economia.

<sup>15</sup> História do Mundo Contemporâneo, História da América Contemporânea e História do Brasil Contemporâneo.

13

Economia				<b>Fund. Soc. Ed.</b>	Monografia	Livre Esc.	
Antropologia				<b>Psico. Ed.</b>		Monografia	

**DISTRIBUIÇÃO CURRICULAR APROVADA PELO CEG:  
BACHARELADO E LICENCIATURA PLENA DE HISTÓRIA – TURNO NOTURNO**

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

**OBS.:** Em negrito, estão as disciplinas da formação pedagógica para a obtenção da Licenciatura Plena.

Fonte: Manual do estudante acessado em 13 de abril de 2019.

A partir dessas informações, e confirmado posteriormente do diálogo com os alunos, o próximo tópico abordará as disciplinas obrigatórias. Interessa-me, nesta subseção, focalizar os saberes legitimados nesse currículo de licenciatura de História que como venho discutindo tende a ser discursivamente posicionado de forma subalterna por meio de dispositivos como o site. Para tal análise as ementas da grade curricular que está disponível no SIGA<sup>30</sup>.

Portal UFRJ

ISABELLA CAVALLO DA SILVA Aluno

Documentos Inscrição em Disciplinas Grades Dados Pessoais Pesquisa Avaliativa Requerimentos Ajuda

Grade Curricular - Todos os Cursos

Grade Horária Grade Curricular Grade Horária - Todos os Cursos Grade Curricular - Todos os Cursos

Reiniciar

Nível do curso: Graduação Curso: história

Filtro aplicado: Nível do curso = Graduação; Curso = 3304060000 - Licenciatura em História

Total de 5 registros retornados

1 de 1 página

Código do Curso	Nome Curso	Descrição Turno	Descrição Polo	Início Funcionamento do currículo
3304060000	Licenciatura em História	Integral	Praia Vermelha	1997 - 1 - 0
3304060000	Licenciatura em História	Integral	Praia Vermelha	1987 - 1 - 0
3304060000	Licenciatura em História	Integral	Praia Vermelha	1983 - 1 - 0
3304060000	Licenciatura em História	Manhã	Praia Vermelha	1987 - 1 - 0
3304060000	Licenciatura em História	Noite	Praia Vermelha	1997 - 1 - 0

5 registros impressos de 5 registros retornados.

Ao clicar na primeira opção “Licenciatura em História” Integral<sup>31</sup> a informação que consta é a seguinte:

<sup>30</sup> Qualquer aluno com matrícula ativa na UFRJ pode ter acesso a estas mesmas informações, independente do curso que esteja matriculado, ou seja, este seria um segundo momento para o graduando em História que deseja obter maiores informações a respeito do curso de Licenciatura, sendo assim o resultado da busca pelo curso em questão

<sup>31</sup> Ressalto que nesse caso estou trabalhando com o curso integral como exemplo pelo fato de ter uma disciplina a mais do curso noturno, porém, as descrições nas ementas não modificam de acordo com o turno.

Distribuição Curricular LICENCIATURA EM HISTORIA - Integral-Integral - Praia Vermelha ▾ Atualizado em: 12/03/2019 08:30

Curso de Graduação em Licenciatura em História			
Currículo a ser cumprido pelos alunos de 1997/1 a 2007/2			
Localização:	Faculdade de Educação	Código:	3304060000
<b>Durações</b>		<b>Estrutura</b>	
Prazo máximo de integralização na UFRJ:	12 segmento(s)	Trabalho de Conclusão:	Monografia
Duração recomendada na UFRJ:	8 segmento(s)	Desenvolvido em Parceria:	não
Número mínimo de horas (CNE)	2800	Possui Banca Examinadora:	não
Duração em anos (CNE):	Mínima:3 Média :0 Máxima:0	Pago:	não
<b>Dados da coordenação</b>		<b>Características</b>	
Responsável:	DANIELA PATTI DO AMARAL(Doutorado)	Modalidade:	Presencial
Matrícula:	86956809753 C.H.: DE	Denominação Oficial:	Licenciatura em História
Email:	licenciatura@ifcs.ufrj.br Site: www.ifcs.ufrj.br	Situação:	Ativo
<b>Informações complementares</b>			
Criação:	não informado		
Reconhecimento:	Portaria 281 de 01/07/2016 publicado no Diário Oficial da União em 04/07/2016		
Aprovação Currículo:	Processo 0000000000 de 08/06/1988 publicado no Boletim Interno da UFRJ em 08/06/1988		
Público Alvo:	não informado		
Observações:	OS OITO CREDITOS EM DISCIPLINAS COMPLEMENTARES DE ESCOLHA RESTRITA SAO OBTIDOS ENTRE DISCIPLINAS DO DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA, DO DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIAIS E DO INSTITUTO DE GEOCIENCIAS.		

Percebe-se que no campo “Observações” não possuem maiores esclarecimentos, e como mencionado acima, a disciplina Didática Especial da História I aparece somente no sétimo período com a descrição informada, conforme imagens abaixo:

7º Período						
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática/Extensão		Requisitos	
EDD541	Didatica Esp da Historia I	2.0	30	0	0	EDD616 (C) EDD616 = EDD241 EDD616 = EDD573
EDD616	Didatica Geral	4.0	60	0	0	
EDDU14	Pratica Ensino Historia	4.0	300	0	0	
FCH472	Teoria e Investig Historica	4.0	60	0	0	FCH116 (P) FCH116 = FCH112
Atividades Academicas Optativas		8.0	120	0	0	
<b>Total de Créditos</b>		<b>22.0</b>				

EDD541 - Didatica Esp da Historia I - Google Chrome

https://siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/disciplinas/9733065B-92A...

**EDD541-Didatica Esp da Historia I**  
Didatica especial de historia e exercicio do magisterio. Ensino de historia no 1 e 2 graus. Planejamento de ensino. Objetivos educacionais no ensino de historia. Conteudos programaticos.

Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica (SIGA)

Já para a opção de “História Integral” consta no campo “observações” informações a respeito da resolução antiga na qual a UFRJ se encontra, além das disciplinas obrigatórias para o primeiro período.

Curso de Graduação em História	
Currículo a ser cumprido pelos alunos de 2011/1 a 2015/1	
Localização:	Instituto de História
Código:	3309010000
Durações	
Prazo máximo de integralização na UFRJ:	12 segmento(s)
Duração recomendada na UFRJ:	8 segmento(s)
Número mínimo de horas (CNE)	2400
Duração em anos (CNE):	Mínima:0 Média :0 Máxima:0
Estrutura	
Trabalho de Conclusão:	Monografia
Desenvolvido em Parceria:	não
Possui Banca Examinadora:	sim
Pago:	não
Dados da coordenação	
Responsável:	ANTONIO CARLOS JUCA DE SAMPAIO(Doutorado)
Matrícula:	99731282734 C.H.: DE
Email:	acjuca@gmail.com Site: www.historia.ufrj.br
Características	
Modalidade:	Presencial
Denominação Oficial:	História
Situação:	Ativo
Informações complementares	
Criação:	não informado
Reconhecimento:	Portaria 922 de 27/12/2018 publicado no Diário Oficial da União em 28/12/2018
Aprovação Currículo:	Processo 022594/2011-37 de 13/04/2011 publicado no Boletim Interno da UFRJ em 13/04/2011
Publico Alvo:	não informado
Observações:	A transformação do Departamento de História / IFCS em Instituto de História, aprovada pelo CONSUNI em 09/10/2010, implicou na mudança de localização do curso de História do IFCS para o Instituto de História. Para incorporar as modificações decorrentes foi gerada uma nova versão curricular para o curso de História / IH. As atividades acadêmicas, obrigatórias e optativas, tiveram seus códigos alterados devido à nova localização e a periodização recomendada sofreu alguns ajustes. A versão curricular 2011/1 (IH), no entanto, mantém as condições para colação de grau exigidas na versão de 1997/1 (IFCS).

1º Período						
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática/Extensão			Requisitos
FCA218	Antropologia Cultural	4.0	60	0	0	
FCB113	Introdução à Sociologia	4.0	60	0	0	
IEE115	Economia	4.0	60	0	0	
IHI111	Introd aos Estudos Históricos	4.0	60	0	0	
IHI112	Hist do Mundo Contemporâneo	4.0	60	0	0	
IHI113	Hist da América Contemporânea	4.0	60	0	0	
IHI114	Historia do Brasil Contemporan	4.0	60	0	0	
Total de Créditos		28.0				

Esse panorama de busca que o licenciando recém-ingresso pode realizar para ter acesso a maiores informações sobre o curso de licenciatura mostra a invisibilização da dimensão pedagógica e do diálogo com outros campos de saberes. Focalizo a seguir nos conhecimentos disciplinarizados legitimados nesse curso para o primeiro período, analisando as ementas das disciplinas obrigatórias disponíveis no SIGA, o programa de duas disciplinas obrigatórias.

### 2.2.1. Que 'conhecimentos disciplinarizados' são valorizados nesse curso?

Tendo em vista a natureza singular do curso de Licenciatura, optei nesse momento pela análise das ementas das disciplinas obrigatórias do turno Integral de bacharelado, para verificar quais saberes são apresentados aos (futuros) licenciandos e de que maneira cada professor interage com as informações que constam em suas respectivas ementas na descrição do SIGA. Em seguida, a partir dessas informações optei por trabalhar com programas de duas disciplinas obrigatórias, História do Brasil Contemporâneo e História do Mundo Contemporâneo<sup>32</sup>. Essa escolha foi feita devido à relação com os conteúdos mencionados pelos licenciandos, que destacaram aspectos relevantes com assuntos pertinentes a essas disciplinas, que os influenciaram, em alguns casos, na escolha pela História.

Ementas do primeiro período do Curso de História que constam no SIGMA

**Antropologia Cultural:** Antropologia como campo de conhecimento. A Antropologia e as demais ciências sociais. O social e o biológico. A evolução humana. As noções de natureza e cultura. As concepções de sociedade e cultura. O problema do etnocentrismo. A pesquisa de campo e a etnografia como método de fazer teoria em Antropologia.

**Introdução à Sociologia:** A disciplina introduz o aluno às questões básicas da Sociologia tais como: a construção do objeto, sua diferenciação frente ao senso comum e frente a outras disciplinas. Contextualiza a emergência do pensamento sociológico e o exercício da profissão de sociólogo. Finalmente apresenta dilemas da análise sociológica que aparecem já nos clássicos tais como estrutura e ação, consenso e conflito, e que serão desenvolvidas em disciplinas posteriores.

**Economia:** História econômica: revolução industrial, expansão do capitalismo a nível mundial, desenvolvimento e subdesenvolvimento. Conceitos de economia política: sistema econômico, unidades produtivas e mercados, moeda, bancos e sistemas financeiros, setor estatal, setor externo. Economia brasileira: evolução recente da economia brasileira, inflação, distribuição de renda.

**Introdução aos Estudos Históricos:** O conhecimento científico e o processo de conhecimento histórico. Conceitos fundamentais da história. A atuação dos

---

<sup>32</sup> O acesso aos programas das disciplinas mencionadas foi feito através da solicitação aos alunos que participaram da Rede de conversa.

historiadores junto à sociedade. A formação do moderno conceito de história. Introdução às principais matrizes da historiografia dos séculos XIX e XX.

**História do Mundo Contemporâneo:** A Modernidade. História do Tempo Presente. A Segunda Guerra Mundial e as origens da Guerra Fria e o Socialismo real. A Guerra Fria, da bipolaridade ao policentrismo. Descolonização, Terceiro Mundo, pós-colonialismo e multiculturalismo. Anos 1960: política e cultura de massas/intelectuais e política.

**História da América Contemporânea:** Introdução ao estudo das Américas. Aspectos teóricos e metodológicos. A crise do Estado e o conceito de populismo. América Latina e Estados Unidos no contexto das relações internacionais. Imigração, industrialização e urbanização. A Grande Depressão e o New Deal nos Estados Unidos. A América Latina e os blocos regionais. Novos atores sociais. Movimentos culturais, direitos civis e política. Crise do desenvolvimentismo. Experiências revolucionárias na América Latina. Regimes militares na América Latina. Aspectos econômicos, políticos, culturais e sociais nas Américas nos séculos XX e XXI. Ensino de História da América.

**Historia do Brasil Contemporâneo:** Aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais no Brasil pós-1945. Inserção do Brasil nos mecanismos de dependência do capitalismo monopolista após a Segunda Guerra Mundial. O papel do Brasil no contexto da Guerra Fria. A aceleração do desenvolvimento industrial e da urbanização. O sistema político-partidário. A emergência dos trabalhadores como atores políticos e a vida sindical. Os militares e a política. Cultura e participação política. A crise dos anos 1960 e o golpe de 1964. O regime ditatorial, sua dinâmica econômica e política. Transição e conformação do regime democrático da Constituição de 1988.

Ao todo são sete disciplinas obrigatórias ofertadas como pontapé inicial para o processo formativo. Uma breve análise dos conteúdos discriminados nessas ementas permite apontar alguns vestígios ou traços discursivos dos caminhos privilegiados nesse início de percurso proposto para o estudante. Fica claro, por exemplo, que o objetivo é inscrever esse sujeito recém posicionado como estudante do curso de História nos debates mais amplos das ciências sociais onde essa área do conhecimento se insere. Das sete disciplinas , quatro cumprem aparentemente essa função. Nesse momento inicial importaria mais as apropriações da produção do conhecimento no campo das ciências sociais ( Antropologia, Sociologia, Ciências Políticas) do que um mergulho mais aprofundado nas questões teóricas -metodológicas da produção do conhecimento

histórico. Com efeito a disciplina específica voltada para a História é nomeada como introdutória aos estudos históricos.

Uma segunda pista interessante diz respeito ao recorte espaço-temporal privilegiado nas três outras disciplinas desse currículo. Em termos de recorte cronológico fica clara a opção em reverter a linearidade da periodização clássica do processo histórico, iniciando a imersão do estudante no pensamento histórico pelo tempo presente, como indica a presença do termo "contemporâneo" no nome das três disciplinas. No entanto, como explorarei mais adiante ao analisar os programas, o sentido de contemporâneo fixado hegemonicamente nos títulos das ementas não englobe a contemporaneidade vivida pelos estudantes e professores. Trata-se da fixação de um sentido particular de contemporâneo hegemonizado pela periodização moderna ocidental cujo início se situa no final do século XIX e "terminaria" em diferentes entendimentos da expressão "até os dias atuais". No que diz respeito a escolha da coordenada espacial, percebe-se igualmente uma preocupação em trabalhar diferentes escalas - nacional ( História do Brasil Contemporâneo ), continental ( História da América Contemporâneas ) e mundial ( História do Mundo Contemporâneo) de forma simultânea.

Outra pista diz respeito à ausência de uma problematização, pelo menos no nível das ementas, da perspectiva essencializada dos títulos dessas três disciplinas. É como se, aos estudantes, fosse proposto conhecer "a" história desses espaços, igualmente naturalizados. Por fim, mas não menos importante e de certa forma esperado, a ausência de qualquer traço nesse primeiro contato do estudante com a dimensão da profissionalização docente deixa entrever a hegemonização, via naturalização, do ofício do historiador como sendo, se não o único, o mais valorizado perfil de saída possível.

A partir dessas informações obtidas na leitura das ementas optei por trabalhar com programas de duas disciplinas obrigatórias, História do Brasil Contemporâneo e História do Mundo Contemporâneo<sup>33</sup>. Essa escolha foi feita devido à relação com os conteúdos mencionados pelos licenciandos, que destacaram aspectos relevantes com assuntos pertinentes a essas disciplinas, que os influenciaram, em alguns casos, na escolha pela História.

### **Programa História do Brasil Contemporâneo - Noturno**

---

<sup>33</sup> O acesso aos programas das disciplinas mencionadas foi feito através da solicitação aos alunos que participaram da Rede de conversa.



**Ementa:** a proposta deste curso é discutir traços fundamentais do processo histórico brasileiro pós-1945. Tomando-se este marco como o determinante das principais circunstâncias históricas que nos envolvem, objetiva-se resumir algumas mudanças operadas na sociedade desde então *e examinar as questões políticas, sociais, econômicas e ideológicas em jogo neste momento da história nacional.* (grifo meu). O professor responsável optou por dividir em cinco partes seu programa, além de informar as *obras de referência*, por entender que possivelmente alguns alunos não tiveram contato anterior com *Termos, conceitos, nomes de autores e personagens históricos.*

Divisão feita pelo professor para ministrar a disciplina:

- I - O Brasil no quadro internacional do pós-guerra
- II – Processo de industrialização e evolução econômica (1930-2012)
- III - Trabalhadores e política (1930-2012)
- IV - Forças armadas e política no Brasil (1945-1999)
- V – Ditadura e modernização capitalista (1964-1988)

Obras de referência

Termos, conceitos, nomes de autores e personagens históricos surgirão como novidades para os alunos, que deverão procurar conhecê-los por meio de consultas a dicionários da língua portuguesa e outras obras de referência, como:

*Dicionário de economia do século XXI.*

*Dicionário de conceitos históricos.*

*Dicionário de política.*

*Dicionário do pensamento marxista.*

*Dicionário do pensamento social do século XX.*

*Dicionário Histórico dos Movimentos Sociais Brasileiros (1964-2014).*

*Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930.*

Ao analisarmos o programa do professor do turno Integral, percebe-se que de fato, assim como no noturno, não há um distanciamento a respeito da ementa disponibilizada no SIGA.

**Programa História do Brasil Contemporâneo – Integral**

**Objetivos:** Esta disciplina tem como objetivo analisar as conexões entre a história política, social, econômica e cultural do Brasil desde o final da Segunda Guerra Mundial *até os dias de hoje*, com destaque para o período democrático entre 1945 e 1964 e a ditadura instalada no país entre 1964 e 1985. Essas décadas foram um período decisivo na História do país. Industrialização, um intenso processo de urbanização, nacionalismo, populismo, ditadura e redemocratização foram alguns dos elementos fundamentais que marcaram essa era, que, em grande medida moldou o Brasil contemporâneo. Foi também um período de apaixonadas discussões no campo da cultura em especial sobre as tensas relações entre arte, atividade intelectual, política e sociedade, bem como sobre o papel da chamada indústria cultural e da “cultura de massas”. Igualmente esse período foi fortemente marcado pelo profundo e intenso debate sobre projetos políticos de desenvolvimento nacional e do “lugar” do Brasil no mundo, particularmente no contexto da chamada Guerra Fria. Os embates entre variadas concepções de autoritarismos, democracia, direitos e cidadania marcaram a vida política e a sociedade brasileira, com consequências que podem ser claramente percebidas até os *dias de hoje*. Este curso pretende abordar os diversos tópicos acima de maneira interdisciplinar, *ressaltando os principais debates historiográficos sobre cada tema analisado*. Além disso, a disciplina fará um uso extensivo de fontes primárias e de recursos pedagógicos audiovisuais variados buscando sensibilizar e iniciar os/as alunos/as no ofício dos historiadores.

No caso desse professor, a opção pela divisão das aulas deu-se por semanas, ou seja, da semana 1 até a semana 16, dividindo o programa em 4 partes, sendo uma delas a introdução, incluindo os textos a serem debatidos, sendo assim:

Introdução: semanas 1 e 2

Parte 1: da semana 3 até a semana 9

Parte 2: da semana 10 até a semana 14

Parte 3: semanas 15 e 16

Ao realizar a análise dos programas da disciplina História do Mundo Contemporâneo, identifiquei que o programa da disciplina integral não possui objetivo ou ementa pré-estabelecida, pois, o programa desta disciplina, está disponível num blog, onde os alunos possuem todos os textos que serão utilizados durante o período, assim como todas as informações referentes a filmografia, bibliografia de apoio, entre outras.

No entanto, a cada divisão feita, o professor optou por fazer uma breve reflexão sobre cada tema, sendo descrito da seguinte maneira:

### **Programa História do Mundo Contemporâneo - Integral**

#### **I – O século XX e a modernidade:**

O capitalismo e a transformação acelerada e contínua das sociedades ocidentais – potencialidades e limites da modernidade capitalista – revolução e contrarrevolução – crise e decadência como elementos essenciais da modernidade.

#### **II – A segunda guerra mundial e o imediato pós-guerra:**

A guerra como ponto de inflexão do século XX – guerra e barbárie (Holocausto) – permanências e rupturas.

#### **III – A guerra fria e a pax americana: política, economia e geopolítica:**

Hegemonia e expansão do capitalismo estadunidense – disputa política e geopolítica do capitalismo estadunidense com o “socialismo real” – cultura de massas e disputa ideológica: o anticomunismo – debate político-acadêmico: o totalitarismo.

#### **IV – “Socialismo real”, anticolonialismo e terceiro mundo:**

O mundo anticapitalista real e possível – crise do colonialismo, debates e guerras anticoloniais (movimento dos países não alinhados, intelectualidade a serviço de agendas anti-racistas, anticoloniais, terceiro-mundistas etc.).

### **Programa História do Mundo Contemporâneo - Noturno**

**Ementa:** O presente curso elegeu uma questão que será de modo geral o norte de nossas reflexões e debates sobre o chamado longo século XX (entre o século XIX e o século XXI). Trata-se da chamada: "expansão de direitos". O fenômeno da democratização em todos os seus níveis se inicia com o evento “Revolução Francesa”, mas perdura até hoje como uma espécie de “cultura” que ao produzir a sua autocrítica, simultânea e sistematicamente, se renova. O fenômeno da democratização, com sua ênfase na igualdade e na liberdade, têm percorrido esses dois últimos séculos com enorme vitalidade e tem influenciado diretamente relevantes acontecimentos históricos. Diversos autores buscaram e ainda buscam decifrar criticamente esse fenômeno, cada um ao seu modo, frente aos desafios políticos, sociais e morais que se impõem a cada nova conjuntura. Da democracia em sua versão universalista à democracia em sua versão multiculturalista, um universo de eventos, de ideologias, de questões, problemas, sentimentos morais e prognósticos será aqui explorado. A questão que devemos

formular é: *como a historiografia tem tratado o tema da democratização e da expansão de direitos?* Trata-se igualmente de refletir se o conhecimento histórico, orientado pelos conceitos da ilustração ou iluminismo, como por exemplo, o universalismo, dá conta do que lhe é oposto: por exemplo, conflitos particularistas, étnicos e religiosos, de gênero e de raça, que desafiam o escopo do universalismo e a sua capacidade de resposta a demandas contemporâneas de reconhecimento à diferenças. Conhecer as interpretações, os diagnósticos e os prognósticos relativos ao tema da democratização e da expansão de direitos e o seu universo de problemas, será o objetivo mais amplo do curso.

Diferente dos outros programas analisados, este último mencionado possui uma questão norteadora que abrangerá outros questionamentos e temas propostos a serem debatidos. Do mesmo modo feito para as ementas, uma breve, mas atenta, leitura sobre esses quatro programas permitiu apontar algumas pistas sobre os processos de fixação do conhecimento histórico disciplinarizado no primeiro período.

Em primeiro lugar, vale a pena destacar a articulação entre as ementas e os programas analisados. De modo semelhante não há uma distinção significativa entre os programas do curso integral e do curso noturno, no que diz respeito ao conteúdos, embora perceba-se algumas nuances instigantes em relação ao entendimento do recorte cronológico. Tanto no caso da disciplina História do Brasil Contemporâneo, quanto no da História do Mundo Contemporâneo nota-se uma aproximação muito forte em termos da seleção dos conteúdos bem como da abordagem privilegiada dos mesmos. Chama a atenção a ênfase que está posta quando na abordagem política dos processos históricos relacionados aos espaços-tempos curricularizados nessas disciplinas.

Além da ênfase na abordagem política, a preocupação do uso de fontes de diferentes naturezas, também é algo em comum desses programas. Interessante observar que, não se trata de uma uniformização das mesmas. Uma mesma disciplina, dependendo da escolha do professor trabalha com fontes diferenciadas, deixando claro que é possível trabalhar com os mesmos temas específicos optando por caminhos diferentes.

Interessante sublinhar como uma terceira pista é a diferenciação do entendimento do significante "contemporâneo" nesses programas. A pluralidade de sentidos fixados para qualificar o que seria "até os dias atuais" é marcante. Enquanto para as disciplinas de História do Brasil Contemporâneo e do Mundo Contemporâneo do turno integral, a atualidade está fixada no final dos anos de 1980 do século passado, nos programas dessas mesmas disciplinas para o curso noturno percebe-se um esforço

claro em esgarçar essa contemporaneidade para o tempo que nos - professores e alunos - é contemporâneo, como ilustra bem esse trecho tirado do programa de História do Mundo Contemporâneo.

Trata-se igualmente de refletir se o conhecimento histórico, orientado pelos conceitos da ilustração ou iluminismo, como por exemplo, o universalismo, dá conta do que lhe é oposto: por exemplo, conflitos particularistas, étnicos e religiosos, de gênero e de raça, que desafiam o escopo do universalismo e a sua capacidade de resposta a demandas contemporâneas de reconhecimento à diferenças. Conhecer as interpretações, os diagnósticos e os prognósticos relativos ao tema da democratização e da expansão de direitos e o seu universo de problemas, será o objetivo mais amplo do curso (Programa História do Mundo Contemporâneo- turno noturno).

Reafirmando o que já foi dito na análise das ementas, nenhum dos quatro programas evidenciou uma preocupação no sentido de reajustar os conteúdos selecionados para um público de possíveis futuros professores da educação básica. Ao contrário, o que fica mais evidente quando alguma intencionalidade desse tipo se manifesta pode ser exemplificado em discursos como: *“Além disso, a disciplina fará um uso extensivo de fontes primárias e de recursos pedagógicos audiovisuais variados buscando sensibilizar e iniciar os/as alunos/as no ofício dos historiadores”*.( Programa de História do Brasil Contemporâneo Integral)

Sem querer desqualificar ou minimizar a importância dos conhecimentos disciplinarizados nessas ementas e programas, a análise aponta a presença de uma estratégia discursiva que reforça a hierarquização de saberes e a desvalorização da profissão docente. Com efeito, ao invisibilizar ou silenciar as singularidades dessa profissão no início do percurso formativo esse currículo de licenciatura paradoxalmente nega a sua própria identidade como percurso formativo, contribuindo para o processo de subalternização da formação docente na educação básica. Ao invés de universalizar em uma base comum os conhecimentos disciplinarizados particulares de um bacharelado, o desafio consiste justamente em construir um lugar comum para a formação docente a partir da hibridização das incompletudes dos diferentes campos de conhecimento.

Faço essa afirmação partindo do princípio que a qualidade do professor da educação básica perpassa pelo domínio que este tem em relação à disciplina, afetando seus alunos ao ponto de muitas vezes serem decisivos quanto à escolha da carreira. Sendo assim, em um currículo de licenciatura não pode ser diferente o tratamento dado à relação estabelecida com os conhecimentos disciplinarizados nos cursos de bacharel e

de licenciatura, o que não significa contudo, confundir a universalização de um particular ( currículo do bacharelado) em currículo comum para ambos os cursos.

### **2.3. Conhecimento histórico disciplinarizado e hegemônico no Ensino Médio**

Nessa seção priorizo a análise dos currículos do ensino médio, considerado, para os fins dessa pesquisa, um locus importante de relações com o conhecimento disciplinarizado frequentado pelos estudantes recém-ingressos no curso de História da UFRJ. Interessa-me evidenciar os currículos que interpelam esse futuro professor de História da educação básica, entendendo que é também na relação com esses discursos curriculares antes do início da sua entrada no curso de licenciatura que esse futuro professor vai criando a sua identidade profissional.

Assim, ainda no movimento de análise dos materiais, nesta seção, opero, como acervo empírico, com o Currículo Mínimo de História produzido pela Secretaria do Estado de Educação (SEEDUC), o documento Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) bem como as questões de História da última edição deste exame (ENEM 2018). A escolha desses textos curriculares se justifica pelo fato de serem contextos discursivos relevantes nas disputas pela significação e legitimação do conhecimento histórico nesse nível de ensino. No caso do ENEM, em particular após 2009, quando passou a funcionar não mais apenas como um exame de término da última etapa da escolarização básica, mas também como "passaporte de entrada para o ensino superior" esta relevância ainda é maior. Afinal, como afirma Velasco (2018).

“Trata-se de um espaço discursivo potente para investigar como as dimensões epistemológicas (relacionadas às questões das verdades e dos conteúdos) e axiológicas (mais voltada para os valores e as habilidades), constitutivas do conhecimento histórico escolar, mesclam-se e hibridizam fluxos de sentido no sentido de hegemônizar / totalizar significados em torno das noções de “verdade histórica. Entendendo que tal conceito de verdade em História tem sido fruto de múltiplos questionamentos -inclusive no próprio seio da comunidade epistêmica de historiadores -, parto do princípio que não existe um conceito de verdade essencializado e acabado”. (VELASCO, 2018, p. 23).

### 2.3.1. O Currículo Mínimo

Embora reconheça a relevância das críticas e dos debates internos ao campo educacional, em particular ao campo do Currículo, endereçada ao significante "mínimo" que adjetiva o currículo da rede estadual, não é meu propósito tomar posição aqui em relação a essas disputas. Meu interesse é perceber o que é considerado como mínimo, entendendo que esse termo nomeia o conhecimento histórico disciplinarizado legitimado e valorizado no ensino médio na rede de escolas do Estado do Rio Janeiro, com os quais esses estudantes entram em contato ao longo dos três anos de sua escolarização nesse último nível da educação básica.

“Com o argumento de que a rede estadual do Rio de Janeiro deveria ser orientada por um documento que indicasse aos professores “os itens que não podem faltar no processo de ensino e de aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre” (Seeduc, 2012), a proposta do Currículo Mínimo em sua versão definitiva foi apresentada à comunidade educacional no ano de 2012. De fato, o Currículo Mínimo é um documento de referência/ou parâmetro para o trabalho do professor, que passou a ser utilizado cotidianamente pela rede estadual de educação desde então. Caracteriza-se por apresentar as competências e as habilidades que devem constar nos planos de cursos e na elaboração das aulas em cada componente curricular. Sua estrutura é composta por três partes articuladas entre si: a apresentação, na qual se narra o processo de elaboração desse documento e sua finalidade atual, a introdução da área específica de conhecimento, e enfim a definição de conteúdos, habilidades e competências, seguida do tempo previsto que o professor terá para ensinar cada bloco de temas distribuídos por anos de escolaridade”. (CABRAL, 2015, p. 334).

O trecho acima explicita de forma clara o caminho adotado para a produção do documento mencionado. No que concerne ao seu processo de elaboração, segundo o documento, ele contou com a participação de professores da rede estadual do Rio de Janeiro. A ideia defendida nesse documento é que cada professor, utilizando o que julga necessário ou possível em sua escola dentro das realidades de cada bairro e alunos,

desenvolve o seu “próprio currículo mínimo” dentro de sua escola e/ou sala de aula. Conforme afirmam na introdução os autores dessa proposta curricular, a elaboração deste documento não pretende ser um manual, mas sim uma possibilidade de refletir sobre as aulas de História junto aos alunos.

“Entendemos que a disciplina História e os conhecimentos a ela relacionados devem ser uma construção mental que nortearão toda a vida e a postura do educando. Não devemos reduzir os seus conteúdos a um simples aglomerado de fatos e datas desconectados. Cabe ao professor no seu dia-a-dia levar o seu aluno a discutir, pensar, refletir sobre a sua realidade e sobre os materiais - audiovisuais ou impressos – que manuseia. Na concepção deste currículo mínimo fizemos a opção de seguir uma ordem cronológica a partir dos grandes marcos reconhecidos, ou seja, Pré-História, Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea. Dentro destes conteúdos procurou-se integrar África, América, Ásia, Brasil e Europa. Esta escolha não exclui a possibilidade de se trabalhar com eixos temáticos permitindo a reflexão entre passado e atualidade de forma comparativa”. (Currículo Mínimo História, SEEDUC, 2011, p.6).

Atualmente os conteúdos escolhidos para constar no documento Currículo Mínimo do Ensino Médio de História desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) estão assim distribuídos, por bimestre, ao longo dos três anos:

#### **Primeira série do Ensino Médio:**

**Conteúdo, Habilidades e Competências: 1º Bimestre: Estudo Introdutório:** Perceber que a transmissão do conhecimento não é neutra e que todos somos agentes da História; **Renascimento:** Comparar o Renascimento com o período medieval; Associar o Renascimento aos novos paradigmas nas artes e ciências; Compreender a ênfase dos renascentistas no antropocentrismo; **Reforma e Contrarreforma:** Analisar os agentes de crise da Igreja Católica; Comparar as principais correntes do cristianismo protestante e suas implicações socioeconômicas e políticas; Desenvolver comportamentos de tolerância religiosa.

**Conteúdo, Habilidades e Competências: 2º Bimestre: Os Estados Nacionais:** Analisar o Estado Nacional Moderno, enfatizando a concentração de poderes nas mãos



do rei; comparar as práticas mercantilistas; caracterizar o processo de Expansão Marítima; Compreender as relações de interdependências entre as diversas regiões a partir da expansão marítima; analisar as mudanças geopolíticas.

**Conteúdo, Habilidades e Competências: 3º Bimestre: África:** Compreender a diversidade política e cultural da África no momento precedente à Expansão Marítima; Compreender as relações comerciais e culturais estabelecidas entre africanos e europeus; comparar a cultura brasileira contemporânea com a diversidade étnica do Brasil no período Moderno. **América:** - Analisar as principais organizações sociopolíticas na América Pré-Colonial; comparar os conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos pré-coloniais e contemporâneos.

**Conteúdo, Habilidades e Competências: Conteúdo 4º Bimestre: América Colonial:** Comparar a colonização espanhola, inglesa e portuguesa; caracterizar as relações de trabalho na América, enfatizando a formação e consolidação do sistema escravista; identificar os grupos sociais no Brasil Colônia e as suas relações de poder; analisar as diferentes atividades econômicas no Brasil Colonial.

#### **Segunda série do Ensino Médio:**

**Conteúdo, Habilidades e Competências: 1º Bimestre: Fundamentos do pensamento iluminista a crítica ao antigo regime:** Compreender o pensamento iluminista do século XVIII; Comparar o Antigo Regime e o Iluminismo; Discutir o conceito de liberdade no Iluminismo; **Revolução Francesa:** Comparar os vários projetos em disputa, apontando seus avanços e limitações; Relacionar a Revolução Francesa à construção de um novo modelo de cidadania; Discutir o conceito de burguesia no contexto revolucionário; **O Bloqueio Continental e a transferência da Família Real para o Brasil:** Relacionar a crise do Antigo Regime à crise do antigo sistema colonial; Analisar as mudanças associadas à presença da Família Real no Brasil.

**Conteúdo, Habilidades e Competências: 2º Bimestre: A Revolução Industrial e Mudanças no Sistema Capitalista:** Compreender as mudanças sociais e econômicas resultantes do processo de industrialização; correlacionar às inovações técnicas e tecnológicas às mudanças ao sistema capitalista; analisar as transformações nas relações sociais, resultantes do novo processo produtivo. **As doutrinas sociais do século XIX:**

Comparar as diversas doutrinas sociais no século XIX; Discutir a precarização das condições de trabalho e o processo de organização da luta pelos direitos dos trabalhadores; **A Política Imperialista dos Estados Europeus:** Discutir o conceito de Imperialismo; Correlacionar as manifestações ideológicas do imperialismo e suas implicações com os dias atuais; Reconhecer o impacto da política imperialista no continente africano.

**Conteúdo, Habilidades e Competências: 3º Bimestre: A crise do sistema colonial e independência das Américas:** Caracterizar o processo de independência das Treze Colônias; comparar os processos de emancipação da América Espanhola e América Portuguesa; caracterizar o processo de Independência do Brasil.

**Conteúdo, Habilidades e Competências: 4º Bimestre: A formação do Estado Nacional brasileiro: poder e trabalho.** Analisar os movimentos sociais que atuaram nos processos de disputa pelo poder; discutir os limites da cidadania presentes no estado imperial; identificar estratégias de dominação e resistência que promovam inclusão e/ou exclusão social.

### **Terceira série do Ensino Médio:**

**Conteúdo, Habilidades e Competências: 1º Bimestre: Mudanças políticas e sociais ocorridas no Brasil no final do século XIX:** grupos sociais em conflito no Brasil republicano e a construção da cidadania na República Velha: Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional; Analisar o conceito de cidadania no Brasil republicano; **Geopolítica e conflitos entre os séculos XIX e XX: Imperialismo, a ocupação da África e da Ásia e suas implicações na 1ª Guerra Mundial:** Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações; Compreender as diversidades socioculturais afro-asiáticas e analisar os conflitos decorrentes do processo de dominação.

**Conteúdo, Habilidades e Competências: 2º Bimestre: Atuação dos grupos sociais e os processos revolucionários do século XX: movimentos socialistas:** Comparar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças em processos de disputa pelo poder; Analisar diferentes processos de produção ou circulação de riquezas

e suas implicações socioespaciais; **Os sistemas totalitários na Europa do século XX: nazifascismo; ditaduras na América Latina e Estado Novo no Brasil:** Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história; Relacionar os movimentos sociopolíticos nacionais e mundiais.

**Conteúdo, Habilidades e Competências: 3º Bimestre: 2ª Guerra e a bipolarização do mundo (Guerra Fria); Brasil no contexto da guerra fria: ditadura militar no Brasil:** Analisar as relações de dominação e convivência, resistência entre sujeitos históricos; Compreender a formação de alianças e conflitos no contexto de disputa por hegemonia; **Conflitos político-culturais pós Guerra Fria e reorganização geopolítica do continente africano. A luta pela conquista de direitos pelos cidadãos: as constituições brasileiras:** Compreender a cidadania em uma perspectiva histórica, como resultado de lutas, confrontos e negociações.

**Conteúdo, Habilidades e Competências: 4º Bimestre: Nova Ordem Internacional: socialismo de mercado (Rússia, China e Cuba) e neoliberalismo:** Comparar as dinâmicas econômicas de diferentes sociedades; **uma nova ordem republicana democrática no Brasil:** Analisar o processo histórico de redemocratização.

Uma leitura atenta desse programa permite sublinhar alguns aspectos que considero como importantes pistas para interpretar os processos de fixação dos "conhecimentos disciplinarizados" nessa área específica. Como discutido na primeira seção desse capítulo a potência em operar com essa categoria é pelo fato de ela permitir manter o foco nas questões do conhecimento histórico sublinhando a sua inserção em uma trajetória disciplinar que participa historicamente do que tem sido nomeado como uma "cultura escolar".

A primeira observação é a presença da matriz historiográfica positivista moderna ocidental que atravessa todos os semestres estruturando a grande narrativa da história do capitalismo. Diferentes vestígios apontam a presença dessa matriz. A escolha da periodização clássica tendo como ponto de partida a emergência da chamada Idade Moderna é um desses indícios mais evidentes, mas não o único. A linearidade assumida na narrativa que sustenta a ideia de "processo" confundida com "progresso" aparece igualmente no uso de algumas expressões como, por exemplo: "pré-colonial" para caracterizar as organizações sócio-políticas dos povos que viviam no continente americano antes da chegada dos Europeus.

Outro mecanismo é a forma como são mobilizadas as coordenadas espaciais em articulação com as temporais. A menção a história da África, Ásia e América não se faz ao decorrer dos séculos abordados nos três anos do ensino médio, ficando concentradas em fatias do tempo específicas, mais precisamente no início da Idade Moderna articulada com a chamada "expansão marítima europeia". Por exemplo, no caso do continente africano, no terceiro bimestre da primeira série do Ensino Médio "trata-se de compreender a diversidade política e cultural da África no momento precedente à Expansão Marítima; Compreender as relações comerciais e culturais estabelecidas entre africanos e europeus; Comparar a cultura brasileira contemporânea com a diversidade étnica do Brasil no período Moderno".

Para além dessa inscrição nesse momento dessa proposta curricular é possível perceber dois outros momentos onde a narrativa da história do capitalismo menciona esses povos: no segundo ano, ao tratar da política imperialista dos Estados Europeus, considera-se como objeto de estudo os efeitos dessa política no continente africano e no terceiro ano, quando é tratada a temática da segunda Guerra Mundial e a bipolarização do mundo na Guerra Fria, é destacado, entre outros aspectos a "reorganização geopolítica do continente africano". Fragmentar a narrativa histórica desses outros povos tanto em termos temporais como em termos da dimensão do social privilegiada é, pois, uma das estratégias de estabilização da narrativa histórica ocidental hegemônica das mais utilizadas nas disputas pela legitimação do conhecimento histórico a ser ensinado na educação básica.

Nessa mesma linha de raciocínio, é possível destacar o significado e uso que é dado a história contemporânea. A contemporaneidade embora já pretérita - ela termina em termos de Brasil no período da redemocratização e em termos da Europa na emergência da lógica neoliberal na nova ordem de acumulação capitalista no final do século passado - é reservada às histórias da Europa e seus efeitos na história do Brasil. Além disso os demais aspectos da temporalidade são pouco explorados como mudança, permanência, ritmos, duração, aceleração, simultaneidade, por exemplo, indispensáveis para pensar o ensino de História por outras entradas possíveis que não a lógica cronológica linear positivista.

Outro aspecto importante a ser observado é a naturalização da história narrada como se fosse a única e mais verdadeira versão a ser considerada. É como se só existisse uma História do Brasil, da América, do Mundo, da África a ser contada. Uma história aliás com ênfase na dimensão político-econômicas. A pergunta sobre quem

conta essa história está ausente em todas as temáticas. Interessante observar que nem mesmo na parte chamada "estudo introdutório", prevista para o primeiro bimestre do primeiro ano esse tipo de problematização encontra espaço. O questionamento de uma pretensa neutralidade, que poderia abrir caminhos para tal, embora esteja presente, está exclusivamente voltado para a dimensão da transmissão do conhecimento percebida como descolada de sua produção.

Aliás, de uma maneira geral, a história proposta é uma história esvaziada de sujeitos. Eles aparecem timidamente no segundo bimestre do programa do terceiro ano, quando se faz menção a grupos e movimentos sociais de uma forma bem geral. Nenhuma menção sobre as demandas específicas do movimento negro ou indígena em nossa contemporaneidade, por exemplo, estão explicitadas nessa ou em qualquer outra parte desse currículo mínimo. Como vem apontando pesquisas no campo do currículo o negro é expulso do currículo de história do Brasil após a abolição passando a integrar o grupo de trabalhadores que configuram a classe social explorada pelo capital.

Importa, contudo, destacar que o fato de esse texto curricular servir como um dispositivo para consolidar algumas narrativas históricas em detrimento de outras, ele não se apresenta como uma costura sem fissuras ou falhas. Como em qualquer texto curricular, este também apresenta pistas para pensar outras possibilidades de pensar o ensino de História. Pistas essas que, como fios soltos de um novelo, estão sempre a espera de alguém para puxá-los e tecê-los em uma nova meada.

### **2.3.2. O ENEM**

“Assim, a importância de problematizarmos e repensarmos o que se ensina na sala de aula, o que se legitima e valida enquanto conhecimento na esfera do Currículo, não para servirmos a interesses reacionários, mas sim para reconstruirmos e problematizarmos as narrativas, as verdades e as memórias que circulam em nossas salas de aula da Educação Básica e nos diferentes cursos de formação de professores. Portanto, a análise das narrativas configuradas no âmbito do ENEM são espaços potentes para refletirmos sobre os processos de disputas em torno da construção do conhecimento histórico escolar, inquirindo sobre as demandas epistemológicas que o interpelam constantemente em nosso tempo presente”. (VELASCO, 2018, p. 35-36)

Como deixa claro a citação que trago como epígrafe para essa subseção, o ENEM é um espaço potente para compreendermos as demandas que envolvem a produção do conhecimento histórico disciplinarizado no Ensino Médio. Considerando os objetivos desta pesquisa selecionei dois textos que configuram esse exame: o documento Matriz de Referência e as questões de história formuladas na sua edição. (2018).

A partir de 2009, para realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e então ter acesso a Universidade, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) elaborou o documento Matriz de Referência que serve como aporte para que os egressos do ensino médio possam se orientar quanto aos conhecimentos necessários e cognições esperadas para realização da prova, esse documento teve atualização em outubro de 2015<sup>34</sup>. Nesse documento constam as matrizes específicas no campo de História a partir das quais as questões do ENEM nessa área disciplinar são formuladas.

No que diz respeito à Matriz de Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias, ela está configurada em termos de competência distribuídas da seguinte forma: **Competência de área 1** - Compreender os elementos culturais que constituem as identidades; **Competência de área 2** - Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder; **Competência de área 3** - Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais; **Competência de área 4** - Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social; **Competência de área 5** - Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade; **Competência de área 6** - Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.

---

<sup>34</sup> Matrizes de referência INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/matriz-de-referencia> Atualizada em 20 outubro 2015.

Os conteúdos específicos para a categoria de Ciências Humanas e suas Tecnologias estão separados em cinco tópicos descritos abaixo<sup>35</sup>. Diferente da área Ciências da Natureza e suas Tecnologias, que possuem divisões em Física, Química e Biologia, no caso das Ciências Humanas, História, Geografia e Filosofia, não estão separadas, com uma descrição para cada disciplina, promovendo um dos objetivos do ENEM a interdisciplinaridade.<sup>36</sup>.

As matrizes são: **Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade:** Cultura Material e imaterial; patrimônio e diversidade cultural no Brasil. A Conquista da América. Conflitos entre europeus e indígenas na América colonial. A escravidão e formas de resistência indígena e africana na América. História cultural dos povos africanos. A luta dos negros no Brasil e o negro na formação da sociedade brasileira. História dos povos indígenas e a formação sociocultural brasileira. Movimentos culturais no mundo ocidental e seus impactos na vida política e social; **Formas de organização social, movimentos sociais, pensamento político e ação do Estado:** Cidadania e democracia na Antiguidade; Estado e direitos do cidadão a partir da Idade Moderna; democracia direta, indireta e representativa. Revoluções sociais e políticas na Europa Moderna. Formação territorial brasileira; as regiões brasileiras; políticas de reordenamento territorial. As lutas pela conquista da independência política das colônias da América. Grupos sociais em conflito no Brasil imperial e a construção da nação. O desenvolvimento do pensamento liberal na sociedade capitalista e seus críticos nos séculos XIX e XX. Políticas de colonização, migração, imigração e emigração no Brasil nos séculos XIX e XX. A atuação dos grupos sociais e os grandes processos revolucionários do século XX: Revolução Bolchevique, Revolução Chinesa, Revolução Cubana. Geopolítica e conflitos entre os séculos XIX e XX: Imperialismo, a ocupação da Ásia e da África, as Guerras Mundiais e a Guerra Fria. Os sistemas totalitários na Europa do século XX: nazi-fascista, franquismo, salazarismo e stalinismo. Ditaduras políticas na América Latina: Estado Novo no Brasil e ditaduras na América. Conflitos

<sup>35</sup> Com exceção dos dois últimos tópicos, que abordam questões voltadas para Geografia. Os domínios naturais e a relação do ser humano com o ambiente e Representação espacial.

<sup>36</sup> “Conforme afirmamos inicialmente, a interdisciplinaridade é hoje uma palavra-chave para a organização escolar. O que se busca com isso é, de modo geral, o estabelecimento de uma comunicação efetiva entre as disciplinas, por meio do enriquecimento das relações entre elas. Almeja-se, no limite, a composição de um objeto comum, por meio dos objetos particulares de cada uma das disciplinas componentes.” Fonte: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) Fundamentação Teórica-Metodológica. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/ENEM+-+Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+fundamenta%C3%A7%C3%A3o+te%C3%B3rico-metodol%C3%B3gica/449eea9e-d904-4a99-9f98-da804f3c91f5?version=1.0>

político-culturais pós-Guerra Fria, reorganização política internacional e os organismos multilaterais nos séculos XX e XXI. A luta pela conquista de direitos pelos cidadãos: direitos civis, humanos, políticos e sociais. Direitos sociais nas constituições brasileiras. Políticas afirmativas. Vida urbana: redes e hierarquia nas cidades, pobreza e segregação espacial; **Características e transformações das estruturas produtivas:** Diferentes formas de organização da produção: escravismo antigo, feudalismo, capitalismo, socialismo e suas diferentes experiências. Economia agro-exportadora brasileira: complexo açucareiro; a mineração no período colonial; a economia cafeeira; a borracha na Amazônia. Revolução Industrial: criação do sistema de fábrica na Europa e transformações no processo de produção. Formação do espaço urbano-industrial. Transformações na estrutura produtiva no século XX: o fordismo, o toyotismo, as novas técnicas de produção e seus impactos. A industrialização brasileira, a urbanização e as transformações sociais e trabalhistas. A globalização e as novas tecnologias de telecomunicação e suas consequências econômicas, políticas e sociais. Produção e transformação dos espaços agrários. Modernização da agricultura e estruturas agrárias tradicionais. O agronegócio, a agricultura familiar, os assalariados do campo e as lutas sociais no campo. A relação campo-cidade.

No que diz respeito às questões em 2018, o ENEM teve 17 questões de História, num total de 44 destinadas a área de Ciências Humanas e Suas Tecnologias, entre essas 17 questões, 9 são especificamente sobre História do Brasil, em diferentes momentos, as 8 restantes estão distribuídas em África, História Geral e América. Para fins da análise aqui pretendida optei por explorar as questões que dialogam mais diretamente com a organização curricular do Currículo Mínimo da SEEDUC, pois, entendo que esse é um caminho provável traçado pelo estudante de escola pública ao se prepararem para a realização desse exame. Optei por fazer um recorte temático, focalizando na análise as questões relacionadas à História do Brasil.

Apresento a seguir as 10 questões sobre História do Brasil com uma breve análise relacionada ao currículo produzido pela SEEDUC.



**QUESTÃO 51**

O marco inicial das discussões parlamentares em torno do direito do voto feminino são os debates que antecederam a Constituição de 1824, que não trazia qualquer impedimento ao exercício dos direitos políticos por mulheres, mas, por outro lado, também não era explícita quanto à possibilidade desse exercício. Foi somente em 1932, dois anos antes de estabelecido o voto aos 18 anos, que as mulheres obtiveram o direito de votar, o que veio a se concretizar no ano seguinte. Isso ocorreu a partir da aprovação do Código Eleitoral de 1932.

Disponível em: <http://tse.jusbrasil.com.br>. Acesso em: 14 maio 2018.

Um dos fatores que contribuíram para a efetivação da medida mencionada no texto foi a

- A** superação da cultura patriarcal.
- B** influência de igrejas protestantes.
- C** pressão do governo revolucionário.
- D** fragilidade das oligarquias regionais.
- E** campanha de extensão da cidadania.

Ao analisar essa questão, pode-se perceber que os conteúdos mobilizados da História do Brasil são as Constituições de 1824 e 1932, que correspondem aos conteúdos específicos da primeira e terceira séries do ensino médio. No gabarito oficial a resposta correta é a letra “E”, ou seja, além do conhecimento sobre história, o aluno necessita de concepções sobre cidadania, conforme também consta no currículo da terceira série “Analisar o *conceito de cidadania* no Brasil republicano”.

**QUESTÃO 61**

A poetisa Emília Freitas subiu a um palanque, nervosa, pedindo desculpas por não possuir títulos nem conhecimentos, mas orgulhosa ofereceu a sua pena que “sem ser hábil, é, em compensação, guiada pelo poder da vontade”. Maria Tomásia pronunciava orações que levantavam os ouvintes. A escritora Francisca Clotilde arrebatava, declamando seus poemas. Aquelas “angélicas senhoras”, “heroínas da caridade”, levantavam dinheiro para comprar liberdades e usavam de seu entusiasmo a fim de convencer os donos de escravos a fazerem alforrias gratuitamente.

MIRANDA, A. Disponível em: [www.opovoonline.com.br](http://www.opovoonline.com.br). Acesso em: 10 jun. 2015.

As práticas culturais narradas remetem, historicamente, ao movimento

- A** feminista.
- B** sufragista.
- C** socialista.
- D** republicano.
- E** abolicionista.

A questão 61, assim como a 51, remete às mulheres em cenários diferentes, nesse caso, como personagens responsáveis por participarem do movimento abolicionista, como confirmado pelo gabarito que indica a letra “E” como a resposta correta. Destaco nessa questão que apesar de constar no currículo mínimo o conteúdo América Colonial como habilidades e competências “Identificar os grupos sociais no Brasil Colônia e as suas relações de poder”, entendo que a intenção foi destacar que a mulher possuía participação, e essa especificidade nem sempre é trabalhada.

**QUESTÃO 62**

A democracia que eles pretendem é a democracia dos privilégios, a democracia da intolerância e do ódio. A democracia que eles querem é para liquidar com a Petrobras, é a democracia dos monopólios, nacionais e internacionais, a democracia que pudesse lutar contra o povo. Ainda ontem eu afirmava que a democracia jamais poderia ser ameaçada pelo povo, quando o povo livremente vem para as praças – as praças que são do povo. Para as ruas – que são do povo.

Disponível em: [www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos/discorso-de-joao-goulart-no-comicio-da-central](http://www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos/discorso-de-joao-goulart-no-comicio-da-central). Acesso em: 29 out. 2015.

Em um momento de radicalização política, a retórica no discurso do presidente João Goulart, proferido no comício da Central do Brasil, buscava justificar a necessidade de

- A conter a abertura econômica para conseguir a adesão das elites.
- B impedir a ingerência externa para garantir a conservação de direitos.
- C regulamentar os meios de comunicação para coibir os partidos de oposição.
- D aprovar os projetos reformistas para atender a mobilização de setores trabalhistas.
- E incrementar o processo de desestatização para diminuir a pressão da opinião pública.

Nessa questão, o conhecimento necessário prevalece por identificar a qual comício está se referindo e o momento prévio ao Golpe Civil Militar de 1964, pois, o trecho retirado trás, mais uma vez de acordo com o gabarito oficial, letra “D”, conteúdo específicos do currículo da SEEDUC para a terceira série do ensino médio, “Os Sistemas Totalitários Na Europa Do Século Xx: Nazi-Fascismo; Ditaduras Na América Latina E Estado Novo No Brasil: Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história; - Relacionar os movimentos sociopolíticos nacionais e mundiais.”

Existem outras formas de avaliar o discurso do então presidente João Goulart, porém, o ENEM opera com esse regime de verdade, optando pelo trecho de discurso muito próximo ao atual momento político.

**QUESTÃO 69**

**TEXTO I**  
**Programa do Partido Social Democrático (PSD)**  
*Capitais estrangeiros*

É indispensável manter clima propício à entrada de capitais estrangeiros. A manutenção desse clima recomenda a adoção de normas disciplinadoras dos investimentos e suas rendas, visando reter no país a maior parcela possível dos lucros auferidos.

**TEXTO II**  
**Programa da União Democrática Nacional (UDN)**  
*O capital*

Apelar para o capital estrangeiro, necessário para os empreendimentos da reconstrução nacional e, sobretudo, para o aproveitamento das nossas reservas inexploradas, dando-lhe um tratamento equitativo e liberdade para a saída dos juros.

CHACON, V. História dos partidos brasileiros: discurso e práxis dos seus programas. Brasília: UnB, 1981 (adaptado).

Considerando as décadas de 1950 e 1960 no Brasil, os trechos dos programas do PSD e UDN convergiam na defesa da

- A autonomia de atuação das multinacionais.
- B descentralização da cobrança tributária.
- C flexibilização das reservas cambiais.
- D liberdade de remessa de ganhos.
- E captação de recursos do exterior.

Conforme mencionado, esta questão trás elementos interdisciplinares, que não ficam evidentes no currículo mínimo, pois, o mais próximo ao conteúdo específico encontra-se para a terceira série do ensino médio “2ª Guerra e a bipolarização do mundo (Guerra Fria); Brasil no contexto da guerra fria: ditadura militar no Brasil: Analisar as relações de dominação e convivência, resistência entre sujeitos históricos; Compreender a formação de alianças e conflitos no contexto de disputa por hegemonia.”. No gabarito oficial a resposta correta (letra “E”), confirma que, apesar dos textos utilizados estarem num contexto histórico de eleições em dois momentos diferentes, interessa o conhecimento a respeito de economia e relações geopolíticas.

**QUESTÃO 76**

Rodrigo havia sido indicado pela oposição para fiscal duma das mesas eleitorais. Pôs o revólver na cintura, uma caixa de balas no bolso e encaminhou-se para seu posto. A chamada dos eleitores começou às sete da manhã. Plantados junto da porta, os capangas do Trindade ofereciam cédulas com o nome dos candidatos oficiais a todos os eleitores que entravam. Estes, em sua quase totalidade, tomavam docilmente dos papeluchos e depositavam-nos na urna, depois de assinar a autêntica. Os que se recusavam a isso tinham seus nomes acintosamente anotados.

VERISSIMO, E. *O tempo e o vento*. São Paulo: Globo, 2003 (adaptado).

Erico Verissimo tematiza em obra ficcional o seguinte aspecto característico da vida política durante a Primeira República:

- A** Identificação forçada de homens analfabetos.
- B** Monitoramento legal dos pleitos legislativos.
- C** Repressão explícita ao exercício de direito.
- D** Propaganda direcionada à população do campo.
- E** Cerceamento policial dos operários sindicalizados.

A questão acima se refere ao voto do cabresto, prática utilizada na Primeira República e/ou República Velha, onde conforme indica o gabarito oficial, letra “C”, os eleitores eram coagidos a votar em quem os coronéis mandavam, mantendo assim o controle político e econômico. Ao analisar o Currículo Mínimo, verifiquei que o termo “Primeira República” não é utilizado, ocorrendo então um desconhecimento a respeito do conteúdo da questão, já que o texto utilizado apesar de conter características históricas não menciona data.

**QUESTÃO 81**

*“Crianças!  
Aprendendo, no lar e nas  
escolas, o culto da Pátria,  
trazem para a vida prá-  
tica todas as probabili-  
dades do futuro.  
É o amor constrói e,  
amando o Brasil, forço-  
samente o conduzirão aos  
mais altos destinos entre  
as Nações, realizando os  
deleitos de engrandecimen-  
to aninhados em cada  
coração brasileiro.”*

Essa imagem foi impressa em cartilha escolar durante a vigência do Estado Novo com o intuito de

- A** destacar a sabedoria inata do líder governamental.
- B** atender a necessidade familiar de obediência infantil.
- C** promover o desenvolvimento consistente das atitudes solidárias.
- D** conquistar a aprovação política por meio do apelo carismático.
- E** estimular o interesse acadêmico por meio de exercícios intelectuais.

*“Crianças!*

*Aprendendo no lar e nas escolas o culto da Pátria, trazeis a vida prática todas as probabilidades de êxito.*

*Só amor constrói e, amando o Brasil forçosamente o conduzireis aos mais altos destinos entre as nações, realizando os desejos de engrandecimento aninhados em cada coração brasileiro.”*

Apesar do texto da imagem, descrito acima, o intuito principal dessa questão é o apelo pela imagem, conforme destaca o próprio enunciado da questão. Mais uma vez, destaco a aproximação com o contexto político em que o Brasil se encontra, levando em consideração também, as Eleições de 2018 e o gabarito oficial, letra “D”. O Estado Novo está incluso no Currículo Mínimo mas de maneira bem vaga: “Os sistemas totalitários na Europa do século XX: nazi-fascismo; ditaduras na América Latina e Estado Novo no Brasil”, com esta descrição de conteúdos, o período mencionado está caracterizado como ditadura. Do mesmo modo nas habilidades “Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história; Relacionar os movimentos sociopolíticos nacionais e mundiais.” esta temática não é particularmente destacada.

**QUESTÃO 83****Código Penal dos Estados Unidos do Brasil, 1890***Dos crimes contra a saúde pública*

Art. 156. Exercer a medicina em qualquer dos seus ramos, a arte dentária ou a farmácia; praticar a homeopatia, a dosimetria, o hipnotismo ou magnetismo animal, sem estar habilitado segundo as leis e regulamentos.

Art. 158. Ministras, ou simplesmente prescrever, como meio curativo para uso interno ou externo, e sob qualquer forma preparada, substância de qualquer dos reinos da natureza, fazendo, ou exercendo assim, o ofício denominado curandeiro.

Disponível em: <http://legis.senado.gov.br>. Acesso em: 21 dez. 2014 (adaptado).

No início da Primeira República, a legislação penal vigente evidenciava o(a)

- A** negligência das religiões cristãs sobre as moléstias.
- B** desconhecimento das origens das crenças tradicionais.
- C** preferência da população pelos tratamentos alopáticos.
- D** abandono pela comunidade das práticas terapêuticas de magia.
- E** condenação pela ciência dos conhecimentos populares de cura.

Ao analisar esta questão, observo que o foco está posto no período pós-abolição, onde a prática do curandeirismo era estabelecida quase sempre por “escravos, libertos, africanos livres e pessoas empobrecidas”<sup>37</sup>. No entanto, para o primeiro ano do ensino médio, consta a seguinte descrição a respeito da Primeira República: “Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional; Analisar o conceito de cidadania no Brasil republicano”, verificando o gabarito, letra “E”, entendo que o currículo aproxima-se desses questionamentos, porém, não especifica o momento pós-abolição ou a população negra recém liberta.

---

<sup>37</sup> A saúde entre dois mundos: escravos e libertos atuavam como sangradores e parteiras no século XIX. Disponível em: <http://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/a-saude-entre-dois-mundos-escravos-e-libertos-atuavam-como-sangradores-e-parteiras-no-seculo-xix/>. Acesso em 01 de junho de 2019.



**QUESTÃO 84**

São Paulo, 10 de janeiro de 1979.

Exmo. Sr. Presidente Ernesto Geisel.

Considerando as instruções dadas por V. S. de que sejam negados os passaportes aos senhores Francisco Julião, Miguel Arraes, Leonel Brizola, Luis Prestes, Paulo Schilling, Gregório Bezerra, Márcio Moreira Alves e Paulo Freire.

Considerando que, desde que nasci, me identifico plenamente com a pele, a cor dos cabelos, a cultura, o sorriso, as aspirações, a história e o sangue destes oito senhores.

Considerando tudo isto, por imperativo de minha consciência, venho por meio desta devolver o passaporte que, negado a eles, me foi concedido pelos órgãos competentes de seu governo.

Carta do cartunista Henrique de Souza Filho, conhecido como Henfil. In: HENFIL. Cartas da mãe. Rio de Janeiro: Codeci, 1981 (adaptado).

No referido contexto histórico, a manifestação do cartunista Henfil expressava uma crítica ao(à)

- A** censura moral das produções culturais.
- B** limite do processo de distensão política.
- C** interferência militar de países estrangeiros.
- D** representação social das agremiações partidárias.
- E** impedimento de eleição das assembleias estaduais.

O termo “distensão política” foi utilizado pelo Presidente Ernesto Geisel em seu governo, dessa forma, o conhecimento prévio desta informação já responderia de acordo com o gabarito letra “B”, para além desse conhecimento, esta questão traz outros elementos que permitem ao aluno identificar o período mencionado, através do ano em que a carta foi escrita. Ao verificar o conteúdo e habilidades “Brasil no contexto da Guerra Fria: Ditadura Militar No Brasil: Analisar as relações de dominação e convivência, resistência entre sujeitos históricos”, pude perceber que esse conteúdo está amplamente contemplado no Currículo Mínimo.

**QUESTÃO 86**

Os seus líderes terminaram presos e assassinados. A “marujada” rebelde foi inteiramente expulsa da esquadra. Num sentido histórico, porém, eles foram vitoriosos. A “chibata” e outros castigos físicos infamantes nunca mais foram oficialmente utilizados; a partir de então, os marinheiros – agora respeitados – teriam suas condições de vida melhoradas significativamente. Sem dúvida fizeram avançar a História.

MAESTRI, M. 1910: a revolta dos marinheiros – uma saga negra. São Paulo: Global, 1982.

A eclosão desse conflito foi resultado da tensão acumulada na Marinha do Brasil pelo(a)

- A** engajamento de civis analfabetos após a emergência de guerras externas.
- B** insatisfação de militares positivistas após a consolidação da política dos governadores.
- C** rebaixamento de comandantes veteranos após a repressão a insurreições milenaristas.
- D** sublevação das classes populares do campo após a instituição do alistamento obrigatório.
- E** manutenção da mentalidade escravocrata da oficialidade após a queda do regime imperial.

Na fonte consultada para a elaboração da questão é possível ler “A revolta dos marinheiros”. Esse movimento feito pelos marinheiros que sofriam castigos físicos, ficou conhecido no âmbito do ensino de História como “Revolta da Chibata”. Este conteúdo encontra-se no currículo na segunda série do ensino médio, **“A formação do Estado Nacional brasileiro: poder e trabalho**. Analisar os movimentos sociais que atuaram nos processos de disputa pelo poder; Discutir os limites da cidadania presentes no estado imperial; *Identificar estratégias de dominação e resistência que promovam inclusão e/ou exclusão social*”. Significado, como indica a própria questão como movimento de resistência, o gabarito oficial letra “E”, torna-se de fácil conclusão.

Ao finalizar as análises das questões baseando-me no Currículo Mínimo da SEEDUC, verifico que os conteúdos estão contemplados nas Matrizes pré-estabelecidas pelo ENEM, porém, cabe ressaltar que a relação com esses conteúdos exigidas pelas provas do ENEM, extrapola o da memorização, o que significa que essa relação implica outros elementos cuja presença não é possível ser verificada apenas pela análise dos documentos.

#### **2.4. Currículo de licenciatura em História da UFRJ e currículo de História do Ensino Médio: que articulações possíveis?**

“Torna-se importante destacar que essa perspectiva não tem como objetivo hierarquizar os diferentes conhecimentos que integram a cadeia de equivalências do que é escolar, mas reconhecer que o conhecimento científico possui um papel importante a ser desempenhado. Além disso, defendo que o próprio sentido de científico é algo que está em disputa, não é universal, tampouco neutro. O que está em jogo é a importância atribuída aos fluxos de cientificidade na definição do que é conhecimento escolar que permite reafirmar o compromisso da escola com o valor de verdade. Com efeito, os currículos escolares carregam as marcas das disputas em torno do sentido de verdade fixado nas matrizes teóricas nas quais o conhecimento científico é produzido nas diferentes áreas disciplinares”. (FRAZÃO, 2018, p. 97-98).



Optei por iniciar essa última seção do capítulo 2 com a citação acima pois ela remete diretamente a uma questão que me parece crucial no debate aqui proposto e que pode ser sintetizado sob a forma da seguinte pergunta: Como pensar a articulação entre essas duas esferas de problematização do conhecimento disciplinarizado sem reafirmar visões hierarquizadas entre ambos? A resposta a essa pergunta pressupõe incorporar a ideia de horizontalidade dos saberes pelo qual diferenciação não se confunde com hierarquização.

O desafio consiste em pensar em um ambiente de formação profissional que permita a circulação permanente e espiralada de fluxos de saberes produzidos em diferentes esferas de problematização. Embora reconheça a especificidade de cada uma dessas esferas elas não precisam ser tratadas como estanques ou isoladas. O que está em jogo é a possibilidade de construir relações com o conhecimento histórico disciplinarizados em diferentes momentos do processo formativo de forma a poder intercambiá-los e reajustá-los. Como já mencionado, neste estudo aposto que esse processo é anterior a entrada na cultura universitária. A imersão no percurso formativo no âmbito da cultura universitária coloca o futuro docente em situações onde a relação com o conhecimento histórico se apresenta tanto no momento da formação quanto da atuação profissional. Embora reconheça que sejam momentos e natureza de relações diferentes eles não precisam ser apresentados como momentos isolados, quando não, muitas vezes colocados em polos dicotômicos.

Se um currículo de licenciatura não pode se furtar a propiciar o estabelecimento de relações com o conhecimento disciplinarizado do campo da História bem como com a sua produção historiográfica atualizada, ele também precisa ter o compromisso de explorar as relações com outros saberes incontornáveis no processo de profissionalização docente, entre esses, aqueles que focalizam o processo de reconfiguração epistemológica do conhecimento histórico - percebido como objeto de investigação - para a sua versão escolar, isto é como objeto de ensino-aprendizagem da educação básica. A expressão "lugar de fronteira" utilizado para nomear o ensino de história tem sido uma saída teórica mobilizada por pesquisadores dessa área para dar conta desses desafios. Um lugar no qual

“(...) o saber histórico escolar não se resume a uma automática transposição do saber acadêmico histórico de referência para as salas de aula, por meio do professor. O saber histórico escolar é constituído

no fazer curricular como um contexto discursivo no qual questões políticas, fluxos do conhecimento de referência – no caso a historiografia –, referências da cultura escolar, dos docentes e alunos se articulam. Nesse sentido, afirmar o saber histórico escolar como um lugar de fronteira pressupõe que ele também seja analisado por diferentes ângulos que não só aqueles referenciados exclusivamente na historiografia. Aqui, ganha grande relevo o aporte teórico que o campo da Educação nos oferece, por se tratar da análise de um saber constituído em contexto cultural escolar”. (MONTEIRO e AMORIM, 2015, p. 28-29).

A despeito da saída teórica privilegiada o que está em jogo e a possibilidade de pensarmos um currículo de licenciatura onde o diálogo entre os múltiplos saberes supere a lógica da complementação e opere com a ideia hibridização de incompletudes dos contextos curriculares que participam da formação desse profissional. As aulas de História não são, portanto, apenas conteúdos produzidos em outros lugares a serem dados ou transmitidos.

A análise dos textos curriculares analisados, utilizados como fonte para reflexão acerca dos possíveis diálogos entre o currículo acadêmico/licenciatura e o currículo escolar/ensino médio permitiu identificar movimentos ora de aproximação, ora de distanciamento entre ambos. Não se trata aqui de valorizar um movimento em detrimento do outro. Nem toda aproximação significa o investimento em uma relação potente com o conhecimento histórico disciplinarizado. De modo semelhante, os distanciamentos as vezes é necessário para afirmar certas singularidades da profissionalização docente. Dito de outra forma, interessa-me menos estabelecer semelhanças e diferenças entre esses currículos - o acadêmico/licenciatura e o escolar/ensino médio - do que explorar possibilidades de articulação entre os mesmos, suficientemente potentes para afirmar a pertinência e a importância de um curso de licenciatura com identidade própria. Isso significa investir na ideia de um comum que não seja a universalização de um particular (no caso o currículo voltado para o bacharelado) mas sim resultante de uma decisão política de um coletivo engajado na formação deste profissional. Um comum que não seja nem mesmidade entre os cursos de bacharelado e de Licenciatura tampouco rejeição da singularidade de cada um.

Em termos de movimento de aproximação, um primeiro aspecto que merece ser destacado consiste no recorte cronológico privilegiado em ambos os currículos. Como é possível perceber que esse foi pelo menos um dos critérios de seleção dos conteúdos históricos fixados tanto nas ementas e programas das disciplinas obrigatórias do primeiro período do currículo de História da UFRJ quanto na proposta curricular da SEEDUC: de uma maneira geral, todos se inscrevem no período contemporâneo. Entre as justificativas dessa escolha expressas no trecho abaixo extraído do Manual de Estudante não aparece nenhuma razão pedagógica.

“As disciplinas teóricas obrigatórias têm um duplo objetivo: um diálogo com outras Ciências Humanas e um tratamento horizontal das tradicionais áreas de conhecimento histórico a partir de um recorte temático temporal, visando possibilitar ao graduando um conhecimento mínimo indispensável em História: Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea, Brasil e América”. (Manual do estudante, 2012, p. 6).

No entanto esse tipo de aproximação se mostra potente para o estabelecimento de uma relação produtiva com o conhecimento histórico disciplinarizado como expresso nas narrativas dos licenciandos que serão analisadas no próximo capítulo. Afinal ela pode ser uma forma de tornar a Universidade uma experiência mais atrativa para alguns alunos, levando em consideração que um dos fatores para a escolha do curso pode estar relacionado aos professores que tiveram no ensino médio ou aos conteúdos específicos que mais os atraíram. Essa aproximação em termos de recorte cronológico pode ser explicada também pela reorientação do ENEM, como já mencionado, que passa a ser um espaço de mediação entre a educação básica e o ensino superior.

Outra aproximação diz respeito ao entendimento fixado nos textos curriculares analisados do termo contemporâneo. Interessante observar que em ambos os currículos o signficante "contemporâneo" não incorpora o nosso tempo presente. Ele nomeia um período da periodização clássica do ocidente moderno produzida no final do século XIX para nomear os "novos tempos" que se inauguraram com a Revolução Francesa. Uma contemporaneidade paradoxalmente pretérita, é, pois, hegemonizada nesses currículos. Caberia aqui talvez a perguntar: em que medida esse tipo de entendimento permite potencializar a formação profissional do professor da educação básica já que ela é

chamada a lidar em seu cotidiano profissional com questões de nossa contemporaneidade?

A ênfase na dimensão político-social é outro aspecto comum entre os currículos. Em todos os textos curriculares o cunho político social está fortemente presente. Esta constatação pode ser também um fator potente na construção de relações produtiva com o conhecimento histórico disciplinarizado. São recorrentes os discursos que reforçam a imagem do professor de História como o docente cujo ofício é despertar o “olhar crítico” em seus alunos. Essa associação não é aleatória, como aponta Araújo (2006)

“As relações entre história e cidadania estão forjadas desde a sua constituição em disciplina escolar, elas têm servido a diferentes projetos de nação e de cidadania desde então. As configurações que essas relações assumem estão diretamente associadas aos contextos sócio-políticos onde se estabelecem disputas teóricas e políticas em torno do que ensinar. Esta seleção é em boa parte delimitada pelas concepções de educação e de história vigentes e socialmente aceitas”.

(ARAÚJO, 2006, p.47)

No que concerne o movimento de distanciamento destaco a forma de abordagem dos conteúdos. No caso dos currículos acadêmicos o foco está na abordagem teórico-metodológica do conhecimento histórico, nos debates historiográficos. Nos currículos escolares, a ênfase está posta em uma narrativa histórica privilegiada, muitas vezes percebida como a única verdadeira. Um investe nas regras e contextualização da produção do conhecimento histórico, outros opera e fixa uma narrativa possível que emerge das pesquisas nessa área.

Para finalizar este capítulo escolhi este trecho de Gabriel (2015) que ao invés de trazer fechamentos conclusivos, multiplica os questionamentos deixando aberta pistas a serem trilhadas. Mais do que respostas aos meus questionamentos ele confirma a pertinência de sua formulação.

“Qual o lugar da relação com o saber escolar estabelecida pelo docente em contextos de formação ou de exercício de sua profissão? Em que medida o reconhecimento da pluralidade de sentidos de conhecimento escolar em disputa no debate educacional, isto é, o reconhecimento da manifestação da contingência no seio do sistema

hegemônico hierarquizado de saberes pode afetar essa relação? Como politizar essa relação? A abordagem do agir político do docente via a problematização da relação com o saber escolar se apresenta como uma entrada potente para o enfrentamento das disputas em torno da legitimidade da formação desse profissional”. (GABRIEL, 2015, p. 438).

### **CAPÍTULO 3 – A ENTRADA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: ENTRE EXPERIÊNCIAS E EXPECTATIVAS**

*Não sei quais consequências esse governo vai deixar, porém temos que lutar. Ser professor é ser resistência, ainda mais de história. É uma incógnita, mas eu pelo menos espero que consiga "abrir" um pouco mais os olhos dos meus alunos.*  
Licencianda “L”<sup>38</sup>

Escolhi iniciar este capítulo com a fala de uma das licenciandas que participou da rede de conversas na medida em que ela explicita a sua escolha profissional de forma clara colocando expectativas em relação ao exercício da docência nessa área. Essa afirmação revela a dimensão política inerente a essa profissão antes mesmo do início de uma formação específica, já que como vimos, nesse momento inicial, o currículo dessa instituição não oferece nenhuma aproximação com as questões relacionadas ao ensino de história a à escola da educação básica, locus de atuação desse profissional.

Meu propósito aqui é focalizar a partir das narrativas produzidas por um grupo de licenciandos do primeiro período curso de História da UFRJ algumas pistas sobre as estratégias de construção da relação com o conhecimento histórico disciplinarizado a partir dos currículos por eles habitados ao longo de suas trajetórias. Como afirma Charlot:

“Realizar pesquisas sobre a relação com o saber é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular”. (CHARLOT, 2005, p 41.).

Nesse movimento e como já explicado anteriormente inspirei-me nas contribuições da pesquisa biográfica para pensar o processo de inscrição na cultura profissional docente tendo como foco a relação com o conhecimento histórico disciplinarizado. Interessa-me, pois, apreender como o sujeito-posicionado como licenciando apreende os currículos e nesse movimento se constrói na profissão.

---

<sup>38</sup> Para preservar a identidade dos licenciandos optei por identifica-los com as letras iniciais apenas.

Estruturei esse capítulo em duas seções. Na primeira apresento de forma um pouco mais aprofundada o diálogo estabelecido neste estudo com a pesquisa biográfica, destacando a sua interface com a formação inicial docente. Em seguida, na segunda seção, apresento as estratégias metodológicas utilizadas e alguns resultados parciais da mesma.

### **3.1. O diálogo com a pesquisa biográfica**

A pesquisa biográfica faz a reflexão da inserção do agir e do pensar humanos nas figuras orientadas e articuladas no tempo, que organizam e constroem a experiência segundo a lógica de uma razão narrativa. De acordo com essa lógica, o indivíduo humano vive cada instante de sua vida como o momento de uma história: a história de um instante, história de uma hora, de um dia, de uma vida, algo começa, se desenvolve, chega a seu tempo, numa sucessão, num encaixe, em empilhamento indefinido de episódios e de proezas, de provas e experiências. (DELORY-MOMBERGER, p. 73-74, 2012).

O diálogo com as contribuições da pesquisa biográfica nos ajuda a pensar o licenciando do curso de História e seu processo de subjetivação. Os estudos biográficos ganharam força no âmbito da formação de professores na década de 1980 pela ênfase na pessoa do professor. Bueno (2002) afirma que a questão da subjetividade, “aspecto que aos olhos dos pesquisadores se mostrou esquecido ou mesmo relegado nos tratamentos anteriores” (p.13), despontou como eixo aglutinador das novas investidas de pesquisa no campo da formação de professores.

A maneira que cada sujeito responde a uma mesma experiência com outros sujeitos só pode ser compreendida através da lógica biográfica de cada indivíduo, logo, suas experiências anteriores e como elas configuram a apreensão do presente e do futuro. Desta maneira temos apostado no GECCEH nessa abordagem teórico-metodológica, na medida em que pesquisa biográfica possibilita a compreensão do processo de subjetividade dos sujeitos ao operar com suas experiências como categorias de análise para investigar como a possibilidade pela escolha da docência ou não, foi produzida por esses sujeitos não apenas ao longo de sua formação escolar, mas na

interface com as experiências adquiridas desses sujeitos antes mesmo de iniciar a graduação em História.

Assim, com base nos estudos biográficos e de currículo, interessa-me analisar como esses estudantes recém ingressos na universidade narram suas vivências e experiências de formação tendo como foco a relação estabelecida com o conhecimento histórico ao longo de sua escolarização no ensino médio e no momento da entrada na cultura universitária. O fato de remontar ao passado, repensar suas escolhas, refletir sobre o momento de agora e ainda projetar expectativas pode ser uma pista instigante para questionar o lugar e o papel da formação inicial docente nesses processos de profissionalização.

Na perspectiva dos estudos biográficos de vertente francesa (DELORY-MOMBERGER, 2012), o sujeito-professor, se forma ao longo da trajetória de sua vida. Ao se narrar, ele mobiliza várias lembranças como as de um professor marcante na sua escolaridade, ou as que se relacionam às suas experiências formativas nos cursos de licenciatura.

O papel desempenhado pela história de vida na formação docente é reconhecido no campo educacional brasileiro desde os anos de 1980. Pesquisas de diferentes perspectivas teóricas têm produzido resultados relevantes sobre os efeitos - na compreensão da prática docente - da possibilidade de entendermos a articulação entre a individuação do sujeito, suas singularidades e sua inscrição em processos históricos mais amplos por meio da reflexividade biográfica.

Como esses licenciandos significam a docência? Qual a importância atribuída por esses recém ingressos no curso superior de História à carreira do magistério? Que singularidades eles reconhecem no processo de "tornar-se professor de História"? Como e quando a escolha de abraçar essa profissão aconteceu na trajetória de suas vidas? Essas entre outras perguntas me intrigam, como já mencionado, desde o momento que tive a oportunidade de entrar, como bolsista, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) em 2015 e assim me aproximar do campo do ensino e currículo de História, aonde, como venho afirmando “me encontrei”. Mas o que exatamente faz esses recém-graduandos terem se encontrado? Entendendo que o diálogo com os estudos biográficos e curriculares pode me auxiliar na compreensão, de maneira mais sensível, dessas questões. Afinal,

“A emergência da pesquisa biográfica é contemporânea daquilo que se poderia descrever como uma “mudança de regime” na relação do



indivíduo e do social, mudança de regime que transforma o estatuto e as práticas das narrativas de si. Nessa nova configuração societal, a narrativa de si não é mais apenas o lugar de um uso “privado” e de um desafio de expressão e de construção sociais, mas carrega-se de novos desafios em relação tanto com uma função societal de elaboração da experiência individual e coletiva quanto com seus usos no espaço público”. (Delory-Momberger, 2012, p.78)

Meu interesse é procurar justamente entender a partir do diálogo com as contribuições dos estudos biográficos-curriculares o significado atribuído a relação com o conhecimento histórico disciplinarizado nesse momento da escolha profissional. Na abordagem narrativa, as experiências de socialização primárias, que ocorrem, por exemplo, no ambiente familiar são considerados elementos biográficos importantes, neste estudo o momento de decisão do ingresso na universidade e de escolha profissional também é assim considerado.

A entrada na universidade, o encontro com a cultura acadêmica tende a serem significados muitas vezes como experiências dolorosas e desestabilizadoras. Como nos alerta Nóvoa, 2009 ao se referir à relação entre estudantes e professores pertencentes a realidades culturais diferentes: “Esta relação (a qualidade desta relação) exige que os professores sejam pessoas inteiras. Não se trata de regressar a uma visão romântica do professorado (a conceitos vocacionais ou missionários) (NÓVOA, 2009). O que está em jogo é justamente a sua afirmação como profissional e como tal ele exerce um ofício pleno de saberes específicos, que são plurais e estratégicos que envolvem diretamente a relação com diferentes tipos de conhecimento, entre eles o conhecimento disciplinarizado a ser ensinado.

A frase no imperativo- "esqueça tudo o que você aprendeu na escola" - que está na base da motivação deste estudo - foi dita por um dos professores que tive na Universidade e gerou um alto grau de frustração em relação à perspectiva com a temática a ser trabalhada naquele momento. A hipótese que venho defendendo é que as aulas de história no ensino fundamental e médio, ou melhor, a relação com determinados temas e com o conhecimento escolar estabelecida pelos estudantes podem produzir efeitos na escolha profissional.

Ao me propor pensar nesse tema, obtive um pouco de dificuldade a respeito de fontes bibliográficas potenciais que tratassem esse devido momento dos graduandos.

Em diálogo com estudiosos do campo de professores, fui percebendo que o meu recorte era pertinente, mas de alguma forma pouco explorado. Parti da ideia defendida por Nóvoa (2017) de que,

“Existem, hoje, muitas iniciativas e experiências que buscam um caminho novo para a formação de professores. As mais interessantes centram-se numa formação profissional dos professores, isto é, numa ideia que parece simples, mas que define um rumo claro: a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão”. (NÓVOA, 2017, p. 6)

As reflexões de Nóvoa vão pois, ao encontro do que a análise dos currículos de licenciatura vem apontando.

“Dito de outro modo: muitas vezes, o foco não é a formação de professores. Nas outras áreas, a diluição verifica-se através de cursos de licenciatura que, na verdade, pouco ou nada valorizam a formação docente. São bacharelados disfarçados, não são licenciaturas. Quantas vezes estes alunos (licenciandos) têm pior acolhimento do que os outros alunos? Piores horários? Piores condições de estudo e de trabalho? Quantas vezes ouvem os professores universitários aconselhá-los a seguirem outros cursos, a darem outro rumo às suas vidas? Por tudo isto, é necessário reforçar as dimensões profissionais na formação de professores, não numa perspectiva limitada ou redutora, mas procurando construir modelos de formação que renovem a profissão e que sejam renovados por ela”. (NÓVOA, 2017),

Alguns programas institucionais foram se concretizando com o intuito de valorizar a importâncias da formação de professores como exemplo do antigo<sup>39</sup> PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, criado em 2010 que se integrou às políticas educacionais organizadas pela Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96. Todavia essas iniciativas não foram suficientes para mudar um certo *ethos* da cultura universitária.

---

<sup>39</sup> Designei o termo antigo, pois o programa ainda existe porém, não nos moldes anteriores as mudanças propostas em marco de 2018.

Neste estudo especificamente, o aluno que ingressa no curso história da UFRJ com o desejo de tornar-se professor, irá se deparar com possíveis momentos onde poderá, ou não permanecer com esse desejo, já que o primeiro período, como vimos, não tem nenhuma referência curricular direta com as disciplinas de licenciatura atuais. Tornar-se professor de História é mais que uma simples escolha, são permanentes tomadas de posição face a um campo de possibilidades no qual eles vão se inserindo progressivamente ao longo de toda uma vida. É ocupar a posição de herdeiro e como tal ir recebendo e relançando heranças constituindo assim um saber da experiência

### 3.2. Construção e análise e dos dados empíricos

A explicação de um fato investigado, assim, não implica em estabelecer uma lei causal, em demonstrar uma necessidade lógica absoluta ou em prever que, dadas as mesmas condições, o fenômeno se repetirá obrigatoriamente. *Implica simplesmente em afirmar que, para que a realidade observada seja constituída tal como ela se apresenta, certas condições foram e são necessárias.* É importante destacar que pode haver diversos cenários que tornem viável uma mesma realidade, e que as condições de possibilidade indicadas podem ser necessárias, mas, não suficientes per si para produzir o fenômeno estudado. A enunciação das condições necessárias para que uma dada forma de organização simbólica e social da realidade seja possível, por exemplo, ultrapassa – embora tenha sempre de partir desse ponto – a simples auto interpretação que os sujeitos articulam sobre suas ações e seu contexto. A explicação oferecida por essa enunciação, entretanto, não permite sua formulação como uma lei causal ou generalizada, uma vez que ela não se inclina a fornecer predições ou padrões de regularidade que possam ser testados, nem busca

forjar um modelo positivo e totalizado da realidade social.(OLIVEIRA, OLIVEIRA, MESQUITA, 2013, p. 1336-1337, grifo nosso).

Embora longa, me permiti trazer como epígrafe desta seção a citação acima pois, entendo que ela aborda uma questão crucial do fazer pesquisa em educação na pauta das abordagens discursivas e/ou biográficas e que diz respeito ao rigor teórico-metodológico que um texto desta natureza exige. Não se trata de abrir mão desse rigor, mas de pensá-lo sobre outras lentes epistêmicas. Nesse sentido, este estudo não tem a intenção ou pretensão de estabelecer verdades absolutas, tampouco produzir explicações com um alto potencial de generalização. Ele se inscreve em um movimento interpretativo de uma determinada situação - em um determinado contexto com determinados sujeitos - que foi construída a partir de problematizações que procurei explicitar ao longo deste texto. A seguir apresento a construção da empiria, explicitando as condições necessárias para a sua compreensão.

Para o desenvolvimento deste terceiro e último capítulo, utilizo como empiria as conversas com licenciados do primeiro período de 2019.1 tanto do turno integral quanto do noturno. É importante destacar o porquê da escolha dos licenciandos apenas do primeiro período. Esta escolha foi pensada, como mencionado anteriormente, tanto por uma inquietação pessoal resultante da minha experiência como licencianda nessa instituição quanto uma aposta sobre a importância da relação estabelecida com o saber histórico nos processos de identificação profissional. Este estudo opera com a compreensão de que essa relação se estabelece ao longo do processo de escolarização na educação básica e, portanto, pode ser uma dimensão importante a ser considerada no momento da entrada na formação inicial. Além disso, como já também abordado, o processo de inscrição na profissão docente significa se movimentar, em permanência, entre currículos acadêmicos e escolares o que pressupõe uma articulação constante com essa esfera de produção e distribuição de conhecimentos que é a educação básica.

Ressalto que todas as conversas foram realizadas através da rede social *WhatsApp*, que me foi sugerida no exame de qualificação, pois, por meio dessa ferramenta entende-se que seria possível abranger maior número de estudantes além de

deixa-os mais à vontade<sup>40</sup>. O primeiro contato com os licenciandos recém ingressos na graduação de História que participaram desta pesquisa ocorreram assim, no início do primeiro semestre de 2019. Após ter sido autorizada pelos professores apresentei-me nas turmas de horário integral e noturno, explicitando o objetivo da pesquisa. Naquela ocasião passei uma lista com um breve texto (em anexo) a respeito do objeto, e pedi que preenchessem os dados solicitados a apenas aqueles que se sentissem afetados, ou interessados em participar. Esse texto (em anexo) foi lido em voz alta para que todos pudessem entender e questionar qualquer possível dúvida que surgisse. Na turma do integral 31 licenciandos assinaram deixando nome completo, e-mail e telefone, na turma do noturno 15 licenciandos preencheram com as mesmas informações, demonstrando interesse.

A partir da abordagem mencionada e com os contatos dos alunos interessados, encaminhei e-mail com maiores informações a respeito da pesquisa, explicando que a partir do aceite daqueles que optaram em participar seriam criados dois grupos no *WhatsApp* separando-os por turnos, onde todos receberiam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). De um total de 46 interessados que passaram os dados, obtive, em duas semanas e meia, retorno de duas alunas do noturno e quatro do integral, todos concordaram em participar nos termos que lhes foram informados e assinaram o TCLE. Sendo assim, este capítulo desenvolve-se a partir das conversas com esses seis licenciandos que concordaram em participar. Para melhor identificar as conversas feitas a partir dos grupos que foram criados na rede social mencionada, utilizei a denominação “Redes de conversa”.

Os grupos foram criados a partir da demanda de aceite, dessa forma, conforme mencionado, do primeiro contato em 27 de março de 2019, espera por retorno, até a criação a criação dos grupos, passou-se um mês e alguns dias. A criação de ambos os

---

<sup>40</sup> Porém julgo importante destacar que a ideia inicial seria trabalhar com os alunos do primeiro período de 2018.2, no entanto como não há como prever o que ocorrerá ao longo da pesquisa, os alunos foram desistindo ao desenrolar das reuniões a respeito da reforma curricular de Licenciatura em História. Como não possuo autorização prévia para informar as justificativas de cada um, atenho-me ao fato de que o motivo principal foi não se sentirem representados numa pesquisa acadêmica. Para além desse fato, o momento de tensão política vivida com as eleições do último ano, fizeram com que alguns alunos desistissem do curso de História, ocasionando um esvaziamento de alunos. Destaco que esse período mencionado ocorreu entre agosto de 2018 e janeiro de 2019, dessa forma não me restava alternativa a não ser aguardar os novos alunos de 2019, sendo assim, após o ano letivo ter iniciado solicitei aos professores que me dessem permissão para conversar com a turma e assim o fiz.

grupos, integral e noturno, foram realizadas no mesmo dia, 06 de maio de 2019. As conversas ocorriam ao longo do dia, e ambos os grupos ainda estão ativos.

A intenção inicial dessas Redes de conversa foi otimizar o tempo demandado para uma entrevista individual e/ou grupo focal. Os desafios para tal rede de conversa deram-se logo no início, pois, nem todos os seis alunos/as participantes, poderiam interagir no mesmo momento, porém, respondiam as perguntas posteriormente. No entanto, o fato desses licenciandos estarem mais próximos de uma ferramenta utilizada diariamente, deu a eles liberdade para responderem da maneira que se sentissem mais à vontade.

Apresento aqui um breve perfil dos estudantes que participaram da pesquisa, lembrando que não foi o meu foco analisar perfil social, de gênero ou cor, logo, não foram feitos questionamentos a respeito.

<b>Turno Integral</b>			
Nome	Idade	Trabalha	Frequentou escola pública ou particular?
A	18	Não	Particular
F	28	Sim	Pública
JM	19	Não	Particular
LF	18	Não	Pública Técnica
<b>Turno Noturno</b>			
L	17	Não	Particular
R	18	Não	Particular

Iniciei a conversa perguntando quem indicou História como primeira opção no ENEM e por que razão na UFRJ. Todos os seis responderam pela afirmativa a primeira questão, embora por diferentes motivos.

*“Foi a minha primeira opção. Eu acabei me aproximando dos meus professores de história ao longo do ensino médio, e um deles é formado na UFRJ. E a partir de algumas conversas, eu desenvolvi eu carinho muito grande pela Universidade”. (Licencianda A)*

*“Sim, pois um dos meus professores de história disse que na UFRJ eu acharia mais matérias sobre história e filosofia africana”.*  
(Licenciando JM)

*“Por muito tempo eu quis a UFF, mas como é muito longe eu acabei preferindo a UFRJ mesmo. Além disso, eu fui no dia conhecendo a UFRJ ano passado e me apaixonei pela instituição”.* (Licenciando LF)

Embora me interessasse, mais particularmente, naquele momento, compreender o desejo, desses graduandos, de tornarem-se professores do que as expectativas propriamente em relação ao currículo da graduação, evitei perguntar diretamente quem optou pelo curso de História com o intuito de ser professor. No entanto, para a minha surpresa, essa resposta veio "naturalmente" na sequência da primeira questão. Dois seis estudantes, cinco expressaram prontamente o seu desejo em ser professores de história da educação básica e apenas um se mostrou indeciso, reafirmando, contudo, a afinidade e interesse com a área de História, como deixa entrever o fragmento abaixo:

*“História foi a minha primeira e única opção. Escolhi porque gosto muito de história e não consigo me ver fazendo nenhum outro curso. Ainda não me decidi por licenciatura ou bacharel, contanto que seja na área de história eu tô feliz”.* (Licenciando “F”)

Procurando explorar sobre o desejo manifestado por essa escolha profissional, lancei na rede de conversa, em um determinado momento da discussão, com o intuito de provocar reações nessa direção, a seguinte afirmação exclamativa: "Então você optou por fazer história para se tornar professor (a)!?". Os fragmentos narrativos produzidos em reação a essa provocação, que se seguem, apontam vestígios sobre a significação da docência com a qual esses sujeitos ingressam na sua formação inicial.

*“Bom, história foi sim minha primeira opção. Eu escolhi, pois eu percebi que adorava ver um sorriso no rosto das minhas amigas depois que eu explicava a matéria da prova para elas e elas entendiam. Percebi como a profissão de professor é linda e única. Por isso Eu tive vontade de cursar história”.* (Licencianda "A")

*“Sim, história foi a minha primeira opção, mas eu tava bem dividido entre ela e jornalismo porque eu gostaria de escrever. Além de escrever eu adoraria lecionar também”. (Licenciando “JM”)*

*“Eu escolhi, pois desde o 6º ano amo história e foi o curso que mais me identifiquei até agora, além de ter tido professores incríveis que me incentivaram muito. Opa esqueci de dizer que foi minha primeira opção sim”. (Licenciando “LF”)*

*“Apesar de ter tido dificuldade em aceitar que queria história, por ser desvalorizado, no meu ano de vestibular já era minha primeira opção, porque eu queria ajudar as pessoas de alguma forma, tive a experiência de ser monitora e me apaixonei. Sempre gostei muito de ser amiga dos meus professores e me interessava pela profissão. Além de gostar muito de debates e querer mudar o mundo de alguma forma”. (Licencianda “L”)*

*“Sim. Então, até o terceiro ano eu não sabia bem o que fazer, sabia que eu queria ajudar as pessoas, principalmente adolescentes, já havia pensado em serviço social mas conversei com profissionais da área e não me agradou, sempre fui muito próxima dos meus professores e muitas vezes os presenciei ajudando meus amigos com problemas pessoais e graves, e percebi que queria ser uma professora que mudasse a vida de alguém ou pelo menos ajudasse no mínimo que fosse, e história era e sempre foi minha matéria preferida. Então, no início do terceiro ano já tinha me decidido (...). Sim, até então quero dar aula no colégio, mas também gostaria no futuro de focar em mestrado, doutorado etc”. (Licencianda “R”)*



Entre esses vestígios, é possível destacar alguns elementos que afetaram esses sujeitos, tornando-se determinantes na escolha pela docência como profissão. Além da imagem de um professor marcante - sobre a qual retomarei mais adiante - destaco o reconhecimento nessas narrativas (trechos grifados em negrito por mim, nos fragmentos discursivos acima) da potência transformadora do ato de ensinar como elemento decisivo dessa escolha profissional. Ousaria afirmar que essa dimensão se sobrepõe a ausência de expectativas em relação a um eventual retorno financeiro. Esse segundo aspecto, não negligenciável, pode retardar a decisão mas, não impedi-la, como é possível constatar na narrativa produzida pela licencianda "L": *Apesar de ter tido dificuldade em aceitar que queria história, por ser desvalorizado, no meu ano de vestibular já era minha primeira opção, porque eu queria ajudar as pessoas de alguma forma.*

As conversas foram se desenvolvendo em torno de duas perguntas - *“Em relação ao currículo de História da UFRJ, conseguiu fazer alguma aproximação em relação ao conhecimento aprendido no ensino médio?”* e *“Que expectativas na escolha do curso de licenciatura em História?”* - que funcionaram como eixos articuladores para as demais perguntas que foram surgindo conforme a demandas desses estudantes, bem como o meu interesse de pesquisa. Organizei este capítulo em duas subseções que se estruturam em torno dessas duas perguntas.

### **3.2.1 Relações com o conhecimento histórico legitimados no ensino médio.**

*“Quanto à relação com o meu conhecimento do ensino médio, eu estudei em escola pública e também já tem um tempinho que me formei, mas pelo que eu lembro era mais focado em o que aconteceu e quando aconteceu, não tinha essa preocupação em compreender o contexto em que os fatos se inseriam”. (Licenciando “F”)*

A análise das narrativas produzidas pelos seis estudantes na rede conversas em torno da questão sobre as possíveis aproximações entre o conhecimento histórico aprendido no Ensino Médio e o proposto nas disciplinas ministradas no primeiro semestre do primeiro ano do curso de Licenciatura de História permitiu apontar alguns

vestígios sobre a forma como eles vivenciam esse deslocamento de uma cultura escolar para uma cultura acadêmica.

Uma primeira pista está relacionada à ideia de "mudança" que eles mencionam de diferentes maneiras. Na fala que trago como epígrafe, por exemplo, esse sentimento de mudança se manifesta no entendimento da maneira de apresentar/ensinar o conhecimento histórico conhecimento histórico. Enquanto no ensino médio "era mais focado em o que aconteceu e quando aconteceu", na universidade a preocupação "é compreender o contexto em que os fatos se inseriam"

Neste caso especificamente, este licenciando é um pouco mais velho que os demais, no entanto para realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e então ter acesso a Universidade, frequentou um pré-vestibular comunitário. Destaco que mesmo tendo concluído o ensino médio anos antes dos demais, a consciência dessa mudança já pode ser percebida a partir das primeiras aulas na faculdade.

Em outros fragmentos, a percepção da mudança é sentida em termos da prática pedagógica. *O nosso professor de história do Brasil não é muito didático, mas o que eu aprendi [no Ensino Médio] ajuda muito sim*". (Licencianda "L"). Questionada sobre o que ela entendia como didático, a estudante responde:

*"Eu entendo por didático alguém que tenta atrair os alunos todos para a sua aula, que questiona algumas coisas ou abre espaço na fala para debate. Nós temos professores que são incríveis nesse ponto, porque o período de aula é longo, então se a aula não prender atenção, você acaba se perdendo, mesmo gostando da matéria".(Licencianda "L").*

Nesse movimento de significação do termo 'didático' mobilizado como adjetivo de "professor", emergem, na rede de conversas, narrativas que incidem sobre a dimensão afetiva na relação entre sujeitos em situação de ensino aprendizagem, que embora desviassem do foco do debate proposto, produz efeitos sobre o entendimento da natureza da relação estabelecida com conhecimento histórico.

*"Sempre fui muito próxima dos meus professores e muitas vezes os presenciei ajudando meus amigos com problemas pessoais e graves, e percebi que queria ser uma professora que mudasse a vida de alguém ou pelo menos ajudasse no mínimo que fosse, e história era e sempre*

*foi minha matéria preferida. Então, no início do terceiro ano já tinha me decidido*". (Licencianda "R")

Interessante observar que, de uma maneira geral, esses depoimentos sobre a relação estabelecida com o conhecimento histórico no Ensino Médio tendem a deslocar o foco dessa relação do conhecimento ensinado/aprendido para o sujeito responsável pelo processo de ensino aprendizagem docente, reafirmando o que tem apontado pesquisas na área (MONTEIRO e SILVA, 2014) sobre o papel importante da figura docente na relação estabelecida com o conhecimento de uma área disciplinar. *Meu ensino médio era mais focado no curso técnico, então eu não tinha muito interesse na matéria. Só quando eu fui fazer pré-militar que eu tive contato com ótimos professores que influenciaram a minha escolha* (Licenciando JM). Como aponta Silva (2014):

“O professor marcante, nesse sentido, é aquele concebido como “dominador” de saberes específicos à disciplina ministrada. Ainda que na concepção dos alunos outros sentidos e saberes são identificados e atribuídos. A segunda característica considerada mais importante, “Despertava a vontade de saber”, ainda contando com a contribuição teórica de Gauthier, pode ser pensada como uma relação entre saberes organizados de tal forma que estabeleceram ligação significativa entre a prática docente, conhecimento escolar e aluno. Ligação significada no tempo presente, no cotidiano do aluno”. (SILVA, 2014, p. 4-5)

Com efeito, a presença de um professor marcante, na perspectiva defendida por Silva (2014), principalmente no ensino médio traz à tona a importância da articulação das/nas aulas com o cotidiano do aluno para despertar o interesse do mesmo no processo ensino-aprendizagem.

Tendo em vista o objeto de investigação deste estudo, procurei todavia, sempre que foi necessário, retomar o foco da conversa na relação com o conhecimento escolar no ensino médio relançando na rede questões que pudessem reorientar a discussão nessa direção. Assim, por exemplo, acrescentei , em meio ao debate, as seguintes questões: Em relação ao conteúdo de história do ensino médio, qual assunto mais despertou interesse e/ou se sentiram particularmente tocados? Isso foi um fator decisivo na escolha de vocês para escolherem fazer história?

Obtive as seguintes respostas: *Eu gosto muito da história do Brasil e Segunda Guerra. Isso ajudou muito.* (Licencianda "L"); *Revolução Francesa, aulas sobre o ano de 1969, não foi muito decisivo pq eu gostava muito de quase todos os assuntos.* (Licencianda "R"); *“Tem muitas coisas que eu estou aprendendo agora só, até porque a minha escola (Faetec) passou por muitas greves e mesmo em pleno funcionamento havia falta de professores.* (Licenciando JM); *sim, porque eu tive um bom ensino médio então aprendi várias coisas de história, ainda mais no 3º ano (...) Eu sempre gostei mais da parte de antiga, então no primeiro [do Ensino Médio] ano foi o paraíso para mim. Foi um fator que ajudou, mas não decisivo.* (Licencianda "LF"); *“A”: Revolução Francesa e Brasil Contemporâneo. E sim, foi um fator decisivo.* (Licencianda "A"); *Já faz um tempinho. Não me lembro de nada que tenha me despertado um interesse maior não. Me interessei por história através de filmes, documentários e livros.* (Licenciando "F").

Algumas reflexões se impõem a partir dessas respostas. Em primeiro lugar a variedade de experiências de formação e de relação com o conhecimento histórico em termos tanto de conteúdos que despertam interesse quanto do grau de influência da experiência escolar na escolha por aprofundar os estudos nessa área do conhecimento. Em seguida, o lugar da "história contemporânea" na articulação entre os dois contextos curriculares (Ensino Médio e Curso de Graduação).

Aliás, esse fluxo de continuidade é responsável para que a mudança entre os contextos de formação não seja vivida necessariamente como ruptura. Interessante observar que mesmo na fala de licenciandos que reconhecem a diferenciação de abordagem nos currículos de História do Ensino Médio e do curso de Graduação, eles identificam aproximações em termos dos conteúdos privilegiados

*“Acho que o fato de o final do meu terceiro do ensino médio ter sido mais ligado com a história contemporânea ajudou muito, já que agora no primeiro período eu estou tendo história contemporânea. Está bem tranquilo de lembrar das coisas e até aprender coisas novas”. (Licencianda “A”).*

*“Porque na UFRJ eles começam com as matérias que são mais atuais pra gente (Brasil contemporâneo, mundo contemporâneo e América Latina contemporânea”).(Licencianda L)*

*“Tem várias coisas que os professores falam na aula que eu já lembro de ter falado na escola. E por termos contemporânea no começo é mais fácil ainda, já que o 3º ano pega bem na parte contemporânea”.*  
(Licencianda “LF”)

A estratégia privilegiada pelo Curso de Graduação em História de organizar a distribuição dos conteúdos históricos ao longo dos diferentes períodos a partir da lógica cronológica invertida - do mais recente ao mais antigo - "em quase todas as matérias" (Licencianda "R") é pois, legitimada nas narrativas desses estudantes. Essa constatação permite reafirmar a aposta aqui defendida: a "bagagem" de conhecimento escolar recebido e produzido por esses estudantes no Ensino Médio não deve ser descartada, ao ingressar na Universidade.

### **3.2. 2. Expectativas em relação a currículo de Licenciatura em História.**

*“Eu espero que eu possa aprender maneiras de levar a disciplina para aqueles que não gostam e despertar senso crítico neles. Também espero que eu consiga entender mais os alunos, para não ser só uma professora, mas alguém com quem eles possam contar”.* (Licencianda “LF”)

Nesta seção procurei reunir para a análise pretendida fragmentos narrativos que trouxessem indícios das expectativas<sup>41</sup> desses sujeitos - percebidos aqui como futuros docentes da educação básica - em relação ao currículo do curso de graduação, em particular do primeiro período. O fragmento que escolhi como epígrafe apresenta traços discursivos dessas expectativas que reforçam discursos pedagógicos que - embora alguns sejam objetos de problematização há décadas, no campo educacional - estão bastante enraizados no senso comum. Refiro-me principalmente: (i) à ideia de docência como transmissão de saberes - *Eu espero que eu possa aprender maneiras de levar a disciplina para aqueles que não gostam* ; (ii) a potencialidade da docência - em particular, no âmbito, da disciplina de História de *despertar senso crítico neles*; e a dimensão afetiva que atravessa o exercício da docência - *Também espero que eu*

---

<sup>41</sup> Ao contrário da seção anterior na qual busquei identificar as relações com o conhecimento histórico escolar, nesta seção optei para falar em expectativas com o currículo de graduação, já que esses estudantes são recém ingressos na cultura universitária.

*consiga entender mais os alunos, para não ser só uma professora, mas alguém com quem eles possam contar.*

Não se trata aqui de questionar ou problematizar essas expectativas, mas de tomá-las como possíveis pistas interessantes para a construção e problematização de um currículo de formação inicial docente. Afinal, não caberia nos perguntarmos em que medida um currículo de licenciatura nessa área poderia (deveria?) contribuir para a estabilização e desestabilização desses discursos?

Interessante sublinhar, contudo, que, no caso desse grupo restrito de licenciandos, as expectativas em termos de abraçar a profissão docente não se desdobraram em expectativas sobre o currículo dessa instituição específica. Como foi possível observar, mesmo para aqueles que a UFRJ foi a primeira opção <sup>42</sup>, a razão dessa escolha não se justifica por alguma relação estabelecida com os currículos dessa instituição, seja o de bacharelado, seja o de licenciatura. Ao serem interrogados se fizeram alguma pesquisa ou consulta prévia dos mesmos, antes de optarem pela UFRJ, a resposta pela negativa foi majoritária. Apenas um licenciando afirmou que "antes do ENEM [procurou] os currículos de história em todas as universidades do RJ. (Licenciando LF). Essa ausência de informações sobre esse currículo também pode ser identificada quando nenhum argumento sobre a excelência desse curso é trazido para o debate como justificativa da escolha dessa instituição. Quando sabemos, conforme dados apontados, que a entrada <sup>43</sup> no curso de História é um dos mais disputados, na UFRJ a relação candidato vaga no último dado que consta no site da instituição é de 8,26, <sup>44</sup> a ausência do argumento da excelência e maiores informações sobre a licenciatura pode ser um dado interessante a ser explorado.

Em diferentes momentos lancei questões na rede com o intuito de saber sobre o grau de profundidade das informações sobre o currículo do curso de graduação em

<sup>42</sup> Quatro dos seis licenciandos optaram pela UFRJ como única opção a princípio, porém dois desses quatro chegaram a pensar em outras instituições, e para 2 licenciandos, a UFRJ não era a primeira opção.

<sup>43</sup> Importa sublinhar que até a data do término desta escrita, a entrada para o curso de História ocorre através da escolha Área Básica de Ingresso (ABI). Atributo de ingresso: ABI (Área Básica de Ingresso) – refere-se à situação em que uma única “entrada” no curso possibilitará ao estudante, após a conclusão de um conjunto básico de disciplinas (denominado de “ciclo básico” por algumas instituições de educação superior) a escolha de uma entre duas ou mais formações acadêmicas. ABI é comum em cursos de licenciatura ou bacharelado (História, Letras, Física, Geografia, Filosofia, etc.) ou em cursos apenas de bacharelado como os de Comunicação Social e de Engenharia, que dispõem de várias formações acadêmicas vinculadas. Fonte: Censo da Educação Superior 2014 [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/questionarios\\_e\\_manuais/2014/glossario\\_curso\\_2014.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/questionarios_e_manuais/2014/glossario_curso_2014.pdf)

<sup>44</sup> <http://acessograduacao.ufrj.br/index.php/periodo-2010-1/20101acessoagraduacao/295-informacoes/556-relacao-candidato-vaga>

História da UFRJ: "Você chegou a ter algum conhecimento prévio do currículo da universidade?" Se o estudante respondesse que sim, acrescentava e "Qual foi sua primeira impressão?" Além dessas perguntas gerais sobre o currículo de História, procurei igualmente explorar sobre o seu conhecimento sobre o Currículo de Licenciatura especificamente: "E quanto ao currículo de licenciatura? O que acha sobre ele?" Ou ainda: "Mas vocês têm alguma expectativa quanto à licenciatura? Qual?"

Se por um lado, as respostas obtidas para as duas primeiras questões mostraram, de uma maneira geral, o pouco ou nenhum conhecimento sobre esses currículos como deixam entrever os fragmentos a seguir: *Eu ainda não fiz uma pesquisa sobre ele, mas sei que está em mudança e tudo mais.* (Licencianda "A"); *Pra ser sincera eu não olhei muito bem, mas as matérias de educação que vi em outros currículos me parecem interessantes.* (Licencianda "LF"); *Bom, depois que eu soube da notícia que tinha sido aprovada, eu comecei a pesquisar um pouco mais sobre o currículo da Universidade.* (Licencianda A). *E depois de me matricular eu também dei uma olhada no currículo* (Licenciando LF)

Por outro lado, uma vez tomado conhecimento do Currículo de História do primeiro período, as manifestações variaram entre receio e surpresa:

*"De primeira eu fiquei assustada quando fiquei sabendo que teria aula de economia. Mas, depois de um tempo e depois de continuar vendo eu achei muito interessante. O que me chamou bem a atenção foi antropologia, pois a gente não tem isso no ensino médio".* (Licencianda A)

*"Não tinha um grande conhecimento sobre o currículo, mas também achei estranho economia e antropologia, mas olhando o resto do currículo, nenhuma grande surpresa, só gostaria que tivesse Egito antigo".* (Licenciando F)

*"Eu gostei, só não gostei muito da parte de economia hahaha, achei um desafio. E metodologia também me chamou a atenção".* (Licenciando LF)

Outro aspecto interessante a sublinhar diz respeito ao tipo de relação com o conhecimento histórico disciplinarizado nesse currículo acadêmico. Assim como

observado para o currículo do Ensino Médio, essa relação traz a marca muito forte de uma relação com o outro, no caso com o professor. Mais uma vez a figura desse profissional é determinante na relação, se sobrepondo a relação com o conhecimento. Este último é identificado pelo seu "volume" e "peso, exigindo investimento.

*“Foi muito melhor do que eu esperava. Eu tinha uma imagem não tão boa de professores de faculdade (de que eles não ligavam pra a gente etc), e que foi totalmente diferente. Os professores são bem diferentes, mas todos sempre tentam nos acolher de uma forma. Tem uns que pegam mais pesado e passam mais textos. É pesado, mas dá pra levar”. (Licenciando LF)*

*“Em relação ao acolhimento dos professores a resposta é a mesma, alguns professores são mais acolhedores do que outros, alguns professores parecem não ter a mínima ideia de que nós temos outras matérias e que nossa única preocupação na vida é a matéria deles”. (Licenciando F)*

*“Alguns sins, realmente me senti mais acolhida por alguns. Sei que cada professor tem seu jeito de ser, e eu percebi bem isso assim que eu cheguei na faculdade. Alguns falaram que iriam "pegar mais leve", já que tínhamos acabado de chegar, enquanto outros já passaram várias páginas pra ler e bastante matéria”. (Licencianda A)*

Se não havia pretensão de minha parte em avaliar o grau de veracidade das respostas nas conversas, havia sim uma expectativa sobre as expectativas em relação a sua formação profissional, o que justificava minha insistência na rede de conversas - "Sim, estamos, (em mudança) Mas você tem alguma expectativa quanto a licenciatura? Qual é?"-

As respostas foram vindo em meio à conversa, traduzindo uma variedade tanto de grau de expectativa quanto do entendimento do que poderia ser uma curso de formação inicial docente. Para alguns essa expectativa se metamorfoseia em insegurança e apreensão em meio a uma grande desinformação sobre o currículo, somada ao clima sombrio de nossa conjuntura atual.

*“Sinceramente, eu não sei. E tenho medo pois, não consigo, na maioria das vezes imaginar como vai ser. Tento pensar positivo, me*



*vejo dando aula e tudo mais. Mas aí eu paro para pensar em tudo que está acontecendo e acho que meus sonhos não vão acontecer”.* (Licenciando A)

*“O momento das ciências humanas de forma geral no Brasil tá complicado né, e as vezes também me sinto meio incerto, mas ainda falta algum tempo pra nos formarmos, então não vejo porque se preocupar demais com isso agora”.* (Licenciando F).

Em outros fragmentos discursivos, essa expectativa traduz a incorporação de discursos estabilizados no campo educacional sobre a formação e atuação profissional docente.

*“eu acho que não adianta a gente fazer um currículo de licenciatura quando esse currículo for mais ou menos o mesmo do que o do século passado. varias vezes na escola eu tive a impressão que o ensino de história não é muito palpável sabe? principalmente quando se ensina história antiga e medieval. tem que ser um currículo de licenciatura dinâmico, até pq a gente sabe que tá mais difícil ainda prender a atenção dos alunos. e falta também uma integração com a tecnologia, pq tem muitos professores que ainda não sabem como utilizar muito bem esse instrumento a seu favor”.* (Licenciando LF)

*“como eu não tive as aulas de licenciatura, não sei ainda o que poderia ser 100% feito, mas acho que poderia ser acrescentado uma matéria que meio que ensine como fazer o ensino de história se tonar mais dinâmico”.* (Licencianda LF).

Aos poucos foram emergindo, nessas redes de conversas alguns discursos sobre a docência que remetem a ideia de um ofício sem saberes, um lugar de aplicação de técnicas que garantam uma transmissão dos conteúdos produzidos em outros lugares. *Eu espero ter bastantes aulas ligadas a psicologia, pedagogia e aulas que me ajudem a ter um domínio melhor da oratória, para poder chamar atenção dos alunos para a matéria e tudo mais.* (Licencianda “A”) *Eu espero que seja bem ligado pra a didática, psicologia também (pra gente entender melhor os alunos) e que mostre como tornar nossas aulas mais dinâmicas e mais interessantes pra eles.* (Licencianda “LF”), *É ABI, então não tive nenhuma matéria de licenciatura ainda. (...)* *Eu espero que eu possa*

*aprender maneiras de levar a disciplina para aqueles que não gostam e despertar senso crítico neles. (Licencianda “L”); Aprender a passar o conhecimento pros alunos, como ensinar, como lidar com eles, aprender mais sobre educação também (Licencianda “R”).*

Mesmo entendendo que o curso de licenciatura é o responsável pela formação deles enquanto professores, esses estudantes não se percebem como iniciando um percurso formativo profissional com identidade própria. Interessante observar igualmente que além de baixa, as expectativas em relação à formação docente tendem a ser reduzida, como já mencionado, à dimensão prática desse ofício. A ideia de 'saberes docentes' produzidos na relação com diferentes conhecimentos está muito longe da percepção desse grupo de estudantes. Se a relação com o conhecimento é reconhecida na significação do termo historiador, o mesmo não acontece - ou acontece de forma bem mais tímida, quando se faz referência ao professor de história. Essa afirmação remete aos dispositivos acionados para reafirmar a diferenciação e hierarquização entre a natureza da relação com o conhecimento estabelecida respectivamente pelo historiador e pelo professor. É como se essa dicotomia já fosse "assumida" ou interiorizada antes mesmo de qualquer contato com o curso de licenciatura. Como balanço preliminar dessas conversas, é evidente o descompasso entre a expectativa da entrada na profissão e o conhecimento prévio do percurso formativo a ser percorrido nesta instituição específica. Em linhas gerais eles desejam ser professores, formados numa Universidade Pública de qualidade, independente do currículo que esteja estabelecido.

## Considerações finais

Ai, palavras, ai palavras,  
que estranha potência, a vossa!  
Ai, palavras, ai palavras,  
sois o vento, ides no vento,  
e, em tão rápida existência,  
tudo se forma e transforma!  
Sois de vento, ides no vento,  
e quedais, com sorte nova!  
Ai, palavras, ai palavras,  
que estranha potência, a vossa!  
Todo o sentido da vida  
principia à vossa porta;  
o mel do amor cristaliza  
seu perfume em vossa rosa;  
sois o sonho e sois audácia,  
calúnia, fúria, derrota...  
A liberdade das almas,  
ai! com letras se elabora...  
E dos venenos humanos  
sois a mais fina retorta:  
frágil como o vidro  
e mais que o são poderosas!  
Reis, impérios, povos, tempos,  
pelo vosso impulso rodam...  
*(Romance das palavras aéreas, Cecília Meireles).*

Não foi em vão a escolha da poesia para finalizar este trabalho, “Ai, palavras, ai, palavras / Que estranha potência a vossa!”, as palavras, as narrativas, as nossas histórias

possuem de fato uma grande potência, no sentido de poder, no sentido de nos narrar, de nos reconhecermos sujeitos das nossas próprias histórias, onde a partir desta potencialidade das palavras nos tornamos quem somos os professores de História que desejamos, as escolhas de vida que seguimos são permeadas por nossas histórias, pelos nossos momentos e pelas nossas palavras.

Como procurei evidenciar ao longo desse estudo, tornar-me professora de História, foi ao mesmo tempo gratificante e doloroso, e ao finalizar essa dissertação, sinto que de alguma maneira estou concluindo também minha graduação novamente. Talvez essa sensação ocorra por saber que tantos outros licenciandos estão no mesmo lugar que estive há 10 anos, com as mesmas esperanças que eu, e as mesmas inquietudes que tinha. Hoje, 2 anos e 3 meses após meu ingresso no Mestrado, me sinto, ainda que angustiada devido ao atual cenário, satisfeita por poder ter tido a oportunidade de estudar o que me fez ter optado pela educação atrelada à História, minha primeira opção. Estou plenamente orgulhosa e feliz por ter me tornado professora e poder agregar todo conhecimento adquirido ao longo desses anos na UFRJ, em minhas aulas e pesquisa.

Minha satisfação em 'estar pesquisadora' - e devo explicar que nesse caso utilizo o verbo “estar”, pois muitas vezes foi necessário que eu fosse lembrada de me colocar nesse lugar e esquecer que não era mais graduanda - se explica por ter conseguido percorrer um caminho e aos poucos ir aprendendo a lidar com os questionamentos que me levaram a iniciar essa caminhada. Alguns desses questionamentos foram parcialmente respondidos, outros permanecem.

O fechamento de um trabalho de pesquisa é um ato necessário, não como um ponto final, mas, como uma pausa para que sejam indicados os resultados, sempre parciais, e simultaneamente deixar outros tantos fios soltos a espera de futuras costuras. No entanto, gostaria de sublinhar que a forma como pude trilhar o percurso podendo juntar a professora e a pesquisadora, duas, das muitas possibilidades, de interagir no campo educacional, produzir sentido a partir dos questionamentos postos, das leituras realizadas, da escuta atenta dos licenciandos seja talvez um dos resultados mais relevantes nesse processo.

Realizando um breve percurso de todo trabalho, trago aqui meu objetivo principal tantas vezes mencionado ao longo do texto, “*analisar os entrecruzamentos possíveis entre a experiência de imersão desse sujeito no currículo de História como*

*estudante do ensino médio e a decisão de entrada no ensino superior nessa mesma área disciplinar*". Para esta análise foi necessário rever a trajetória dos cursos de licenciatura , em particular o curso de licenciatura de História da UFRJ a partir da análise dos documentos que o organizam e o regulamentam no contexto dessa Instituição. Do mesmo modo, busquei compreender o currículo de História que é socializado na rede pública do Estado do Rio de Janeiro junto aos estudantes do ensino Médio.

A partir dessa imersão nos currículos acadêmicos e escolares foi possível encontrar pistas sobre como vão se estabelecendo a “relação com esse conhecimento disciplinarizado”. Uma dessas pistas diz respeito ao papel do professor na qualidade dessa relação, reforçando assim, algumas teses que circulam no campo de formação docente sobre o lugar decisivo que ocupa o professor na escolha profissional no âmbito da docência.

Interessante observar, no entanto, que, como mostrou a análise dos fragmentos narrativos dos licenciandos que participaram da rede de conversas, essa admiração se inscreve mais na ordem do afeto do que da relação com o conhecimento histórico disciplinarizado. Talvez um dos achados parciais mais instigantes seja justamente e paradoxalmente a fraca menção ao conhecimento disciplinarizado nas relações que estes alunos estabelecem com seus professores e/ou ambiente de estudo e formação. Com efeito, se mesmo em algumas situações, foi possível perceber a mobilização da relação com o conhecimento histórico como fator positivo de imersão na cultura universitária - como é o caso da aproximação do recorte temporal dos conteúdos históricos do ensino médio e das disciplinas do primeiro período do curso de Graduação em História da UFRJ - esse tipo de mobilização mostrou-se pouco explorada por esses estudantes.

No caso do contexto discursivo das licenciaturas , a essa ausência ou escassez de reflexões sobre conhecimento histórico por parte dos licenciandos se acrescenta a invisibilidade nos currículos de licenciatura, no momento de seu ingresso na cultura universitária, dos saberes específicos voltados à formação docente. Embora essa situação não seja específica à UFRJ , essa instituição apresenta um diagnóstico que, apesar de inúmeras iniciativas de qualidade (na graduação, pós-graduação e extensão), faz com que ela não seja valorizada no seio da sua própria comunidade acadêmica pelo seu trabalho na formação de professores. Esse descaso pode ser uma das razões da diminuição

considerável, nos últimos anos, do número de concluintes nas licenciaturas<sup>45</sup>. Não é por acaso, como afirma Nóvoa, nesse mesmo relatório que o "mapa das licenciaturas no Brasil reproduz o mapa da discriminação, com consequências graves na qualidade da educação básica e, por isso mesmo, nas possibilidades de desenvolvimento do país.

A aposta na importância da relação com o conhecimento disciplinarizado no processo de inscrição do licenciando na cultura profissional docente permanece válida. A baixa reflexão sobre essa dimensão tanto por parte dos licenciandos quanto dos currículos é uma pista para justamente continuarmos investindo na sua potencialidade na configuração dos currículos de licenciatura.

Quando sabemos que o conhecimento disciplinarizado é matéria-prima da atuação profissional do professor da educação básica, essa aposta ganha mais peso e pertinência.

Com certeza alguns questionamentos iniciais não puderam ser respondidos a contento, outros ainda emergiram ao longo da investigação e ficaram sem respostas. Contudo acredito que com todos os limites deste trabalho, ele contribui para diminuir alguns campos de incerteza no que concerne à formação de professores. Entre esses destaco o fato de esta formação ser uma formação profissional de identidade própria que se faz por dentro da profissão. Nesse sentido o conhecimento disciplinarizado hegemônico nas escolas do ensino médio, futuro locus de atuação profissional deste licenciando precisa ocupar um outro lugar no percurso formativo no âmbito da cultura universitária. Ao invés do lugar do esquecimento, o conhecimento histórico escolar precisa ser objeto de problematização e de investigação nos currículos de licenciatura.

Espero que as discussões e análises aqui realizadas possam abrir pistas para outras investigações e/ou que outros estudos possam ampliar a reflexão sobre os objetos de pesquisa aqui privilegiados. Face a momentos de crise, ter a oportunidade e ser capaz de problematizar, conhecimento, currículo, licenciatura e História, é um ato de resistência e esperança para nós mesmos. Desta forma finalizo este trabalho esperançosa, mas realista o suficiente para saber que seguiremos sendo resistência.

“Brasil, meu nego

---

<sup>45</sup> Ano de 2015 – UFRJ: Total de alunos de graduação 52.848, Total de concluintes de graduação 7.151; Total de alunos das licenciaturas 7.773, Total de concluintes das licenciaturas 1.790. Ainda que representem 25% dos concluintes em 2015, percentagem que tem um significado importante no conjunto do trabalho da UFRJ, os números de licenciados parecem bastante aquém do que seria possível, tendo conhecido um decréscimo significativo nos últimos anos. Informações retiradas do Relatório Final da missão acadêmica realizada por António Nóvoa junto do Reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Deixa eu te contar

A história que a história não conta

O avesso do mesmo lugar

Na luta é que a gente se encontra”

(Trecho do samba enredo: História pra Ninar Gente Grande –  
Estação Primeira de Mangueira 2019).

## Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. **História: a arte de inventar o passado**. Bauru: Edusc, 2007

APPEL, Michael. **La entrevista autobiográfica narrativa: fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes em México**. Forum: Qualitatives Social Research. V. 6, n. 2, art. 16, 2005.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. **Formando sujeitos: as alianças entre o ensino de História e a Educação em Direitos Humanos**. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC – Rio. Departamento de Educação. Rio de Janeiro, 2006.

CABRAL, M. A. S. **O Currículo Mínimo, o ensino de História e o Sistema Estadual de Avaliação no estado do Rio de Janeiro: reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem na escola básica** Revista História Hoje (Revista eletrônica de História e Ensino ANPUH/Brasil). 2016. P. 348-347.

CACETE, N. H. **Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, 2014.

CASTRO, Amélia Domingues. **Piaget e a didática**. São Paulo: Saraiva 1974.

COELHO, Vanessa Canuto **“O que é importante para formar professores?”: investigando os cursos de licenciatura em história do Rio de Janeiro**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Seropédica, 2014.



CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje.** 1ed. Porto Alegre: Artimed, 2005.

CHARLOT, Bernard. **A escola e o saber.** Disponível em [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent\\_a.php?t=006](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=006): Acesso em: 29 de maio de 2019.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

\_\_\_\_\_. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber.** Revista Brasileira de Educação, vol.11, nº 31. jan/abr. 2006. p.7-18,

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica.** Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 51, set.-dez. 2012. p. 523-536.

GABRIEL, Carmen Teresa. **Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional.** Cadernos de Pesquisa, v.46, n.159, 2016. p.104-130.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento científico e currículo: anotações sobre uma articulação impossível e necessária.** Revista Teias (UERJ. Online), v. 14, 2013a. p. 44-57.

\_\_\_\_\_. **Docência demanda e conhecimento escolar: articulações em tempos de crise.** Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 2, maio/ago. 2015. p. 425-444.

\_\_\_\_\_. **Discurso, demandas e fronteira: articulações teórico-metodológicas na análise de textos curriculares.** In: Revista FAEEBA Educação e Contemporaneidade, vol. 22, n. 40. dezembro, 2013b. p.55-67.

\_\_\_\_\_. **Objetivação e Subjetivação nos currículos de licenciatura: revisitando a categoria saber docente.** Revista Brasileira de Educação, v. 23, e23007, 2018. p.1-22.

\_\_\_\_\_. **O Processo De Produção Dos Saberes Escolares No Âmbito Da Disciplina De História: tensões e perspectivas.** EBR – Educação Básica Revista, vol.3, n.2, 2017. p. 5-36.

GABRIEL, Carmen Teresa; FERREIRA, Márcia Serra. **Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos sob rasura no debate curricular contemporâneo.** In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (orgs.). Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

GABRIEL, Carmen Teresa; FERREIRA, Márcia Serra. **'Conhecimento disciplinarizado': articulações teóricas no campo do Currículo.** 2018 (No prelo).

GABRIEL, Carmen Teresa; COSTA, Warley Da.. **Currículo de História, Políticas da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis.** Educ. Real. Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 127-146, jan./abr., 2011. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)

GOODSON, I. F. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas.** Trad. Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LAROSSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação: ANPEd; Campinas: Autores Associados, s/v, n.19, p. 20-29, jan/fev/mar/abr. 2002.

LOPES, Alice Casemiro; Borges, V. **Currículo, conhecimento e interpretação.** Currículo Sem Fronteiras, v. 17, 2017. p. 555-573.

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

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. **Formação docente, um projeto impossível.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 45, n. 157, 2015. p. 486-507.

Ministério da Educação Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **MATRIZ DE REFERÊNCIA ENEM, 2015.**

Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz\\_referencia.pdf](http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf)

MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História: entre história e memória.** Revista do Núcleo de Estudos de Currículo. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, 2012.

MONTEIRO, A. M. F. C. **Professores: entre saberes e práticas.** In: EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Dossiê “Os saberes dos docentes e sua formação”. Campinas: CEDES, ano XXII, nº 74, 2001. p. 121-142.

MONTEIRO, A. M. F.C.; PENNA, F. A. **Ensino de história: saberes em lugar de fronteira.** Educação e Realidade, v. 36, p. 191-211, 2011.

MONTEIRO, Ana Mara Ferreira da Costa.; AMORIM, Marina de Oliveira. **Potencialidades das "Narrativas de Si" em Narrativas da História Escolar.** Revista História Hoje, vol. 4, n. 8, 2015. P. 15-31.

MUÑIZ, T. L.. **El análisis de acontecimientos biográficos y momentos bifurcativos: una propuesta metodológica para analizar relatos de vida.** Forum Qualitative Sozialforschung Research, 19(2), Art. 13, Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.2.2564>.

NÓVOA, António. **Experiências de vida e formação.** Prefácio Marie-Christine Josso. Lisboa: Educa, 2002.

\_\_\_\_\_. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cad. Pesqui. [online]. 2017, vol.47, n.166, pp.1106-1133. ISSN 0100-1574.

NOVOA, Antonio. **Relatório Complexo de Formação UFRJ, 2017.**

OLIVEIRA, Gustavo; OLIVEIRA, Anna Luiza; MESQUITA, Rui Gomes. **A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, out./dez. 2013.

Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>

PASSEGGI, Maria da Conceição, SOUZA, Elizeu Clementino de, e VICENTINI, Paula Perin. **Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização**. Educação em Revista, 27(1), 369-386. 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de Professores no Brasil: dilemas e perspectivas**. Poiesis Pedagógica, v. 9, n. 1, p. 7-19, jan./jun. 2011.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo 2012: História**. Rio de Janeiro, 2012.

UERJ - FFP - **Projeto Político Pedagógico Do Curso De Licenciatura Em História**, 2013.

Disponível em: <http://ppghsuerj.pro.br/graduacao/index.php>

UFF - **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História**, 2018.

Disponível em:

[http://pdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/131/2018/07/PPP\\_ebook.pdf](http://pdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/131/2018/07/PPP_ebook.pdf)

Trabalhos indicados na revisão bibliográfica selecionados a partir da busca feita entre as teses e dissertações produzidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ.

FRAZÃO, Érika Elizabeth Vieira. **QUEM É O “POVO BRASILEIRO” QUE HABITA OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA?** - *Um estudo a partir do campo do currículo*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2014.

FRAZÃO, Érika Elizabeth Vieira. **Licenciatura em História e Educação Básica: que articulações curriculares em meio às disputas por escola pública democrática?** Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2018.

MORAES, Luciene Maciel Stumbo. **Conteúdos Importantes em História no currículo da educação básica: Um estudo a partir da disciplina Estudos Sociais no Colégio Pedro II.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2012.

PERES, Marcus Vinicius Monteiro. *Ensino de história, novas tecnologias digitais e temporalidade: uma análise discursiva de material didático em circulação nas escolas públicas da educação básica.* Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2016.

PENNA, Fernando de Araújo. **Ensino de história como operação historiográfica.** Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2013.

SENNA DIAS, Bruna Nunes. **TORNAR-SE PROFESSOR: Sentidos negociados de docência no currículo de Pedagogia da UFRJ.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, Anna Paula Campos da Silva. **Entre o “não poder” e o “não saber” há caminhos? Narrativas docentes sobre o ensino de gênero no currículo de história.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2018.

VELASCO, Diego Bruno Velasco. **Narrativas de História do Brasil no ENEM: Disputas curriculares pela hegemonização do conhecimento escolar.** Tese

(Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2018.

VELASCO, Diego Bruno Velasco. **Realidade do Aluno”, “Cidadão Crítico”, “Conhecimento Escolar”**: que articulações possíveis no Currículo de História? Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2013

**Anexos****Anexo I**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**HISTÓRIA INTEGRAL E NOTURNO**

Minha pesquisa tem como objetivo um estudo curricular nos cursos de licenciatura em história. A UFRJ atualmente não possui este currículo, pois ainda se encontra no esquema do “3+1” de maneira irregular perante as atuais regulações do MEC. Não necessariamente me interessa conversar somente com alunos que pretendem se tornar professores, pois além dos questionamentos que me faço quanto ao currículo, incluo em minha pesquisa o acolhimento a esses estudantes que carregam em sua maioria uma grande bagagem de conhecimento escolar que algumas vezes são “esvaziadas” com o primeiro contato na universidade.

Nome completo

E-mail

Celular

## Anexo II

### Rede de conversas Licenciandos Noturno 2019.1

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Boa noite!!

Queridos e queridas, desculpem a hora e a demora, mas de todos que responderam vcs foram os únicos que aceitaram me ajudar nessa empreitada final do mestrado!

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Sou Isabella e fui na turma de vocês falar um pouco sobre minha pesquisa.

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Segue o termo para assinarem.

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Por favor, não desistam de participar! Rsrtrs

Leiam o termo e assinem, podem me enviar uma cópia assinada por aqui, ou para meu e-mail, ou posso marcar um dia e ir até o IFCS pegar com vcs!

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Amanhã converso melhor com vocês, será um bate papo informal mesmo!

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Agradeço MUITO a ajuda.

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Bjs e boa noite!

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Bom dia!!!

A Integral: Bom dia !!

JM Integral: Bom dia

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Pessoal, qdo se sentirem à vontade me falem para eu iniciar as perguntas.

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: ☺

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Boa noite!!!

Pessoal, vou iniciar com a primeira pergunta que me interessa para continuidade da pesquisa.



Vcs escolheram história como primeira opção??

Se sim, pq?

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Podem responder da maneira que preferirem..com a linhagem que preferirem.

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Linguagem\*

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: É pra ser informal mesmo..

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: E podem ficar a vontade pra me perguntarem o que quiserem tbm.

A Integral: Bom, história foi sim minha primeira opção. Eu escolhi pois eu percebi que adorava ver um sorriso no rosto das minhas amigas depois que eu explicava a matéria da prova para elas e elas entendiam. Percebi como a profissão de professor é linda e única. Por isso Eu tive vontade de cursar história.

A Integral: Aqui nós temos que assinar a mão?

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: 😊

Então vc optou fazer história para se tornar professora!?

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: De preferência! 😊

A Integral: Sim sim

A Integral: Ok

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: E a UFRJ foi sua primeira opção? Ou não tinha preferência?

A Integral: Foi a minha primeira opção. Eu acabei me aproximando dos meus professores de história ao longo do ensino médio, e um deles é formado na ufrj. E a partir de algumas conversas, eu desenvolvi um carinho muito grande pela Universidade.

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: E vc chegou a ter algum conhecimento prévio do currículo da universidade?

A Integral: Bom, depois que eu soube da notícia que tinha sido aprovada, eu comecei a pesquisar um pouco mais sobre o currículo da Universidade.

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: E qual foi sua primeira impressão?

A Integral: De primeira eu fiquei assustada quando fiquei sabendo que teria aula de economia. Mas, depois de um tempo e depois de continuar vendo eu achei muito interessante. O que me chamou bem a atenção foi antropologia, pois a gente não tem isso no ensino médio.

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Economia sempre assusta!

A Integral: Sim kkkkk

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: E em relação ao currículo de História da UFRJ, conseguiu fazer alguma aproximação em relação ao seu conhecimento do ensino médio?

A Integral: Sim. Acho que o fato de o final do meu terceiro do ensino médio ter sido mais ligado com a história contemporânea ajudou muito, já que agora no primeiro período eu estou tendo história contemporânea. Está bem tranquilo de lembrar das coisas e até aprender coisas novas.

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: E qdo ao currículo de licenciatura? O que acha sobre ele?

A Integral: Eu ainda não fiz uma pesquisa sobre ele, mas sei que está em mudança e tudo mais.

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Sim!!

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Estamos..

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Mas vc tem alguma expectativa qto a licenciatura?

Qual é?

A Integral: Eu espero ter bastantes aulas ligadas a psicologia, pedagogia e aulas que me ajudem a ter um domínio melhor da oratória, para poder chamar atenção dos alunos para a matéria e tudo mais.

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Última pergunta por hj! Rsrhrs

Em relação ao acolhimento dos professores com vcs, alunos, como se sentiu?

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Sendo mais específica, vc acha que os professores levaram o conhecimento prévio que tem do ensino médio em consideração?

A Integral: Alguns sim, realmente me senti mais acolhida por alguns. Sei que cada professor tem seu jeito de ser, e eu percebi bem isso assim que eu cheguei na faculdade. Alguns falaram que iriam "pegar mais leve", já que tínhamos acabado de chegar, enquanto outros já passaram várias páginas pra ler e bastante matéria.

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: MUITO obrigada, @Aryeilla Moulin IFCS Integral .

Vou continuar amanhã!!

A Integral: Nada ❤️

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: @Felipe Soares IFCS Integral @Larissa Fernandes IFCS Integral @João Marcelo IFCS Integral

Por favor, se puderem responder as perguntas, acrescentar o que quiserem.

Agradeço muito tbm.

LF Integral: pode responder todas de uma vez e te mandar pelo privado? ou manda por aqui mesmo?

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Pode mandar por aqui mesmo.

Se quiser utilizar algumas das respostas da @A Integral ,pode tbm

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Vcs estudaram em escola pública ou privada?

F Integral: História foi a minha primeira e única opção. Escolhi porque gosto muito de história e não consigo me ver fazendo nenhum outro curso. Ainda não me decidi por licenciatura ou bacharel, contanto que seja na área de história eu tô feliz.

UFRJ foi minha única opção também.

Não tinha um grande conhecimento sobre o currículo, mas também achei estranho economia e antropologia, mas olhando o resto do currículo, nenhuma grande surpresa, só gostaria que tivesse egito antigo.

Quanto a relação com o meu conhecimento do ensino médio, eu estudei em escola pública e também já tem um tempinho que me formei, mas pelo que eu lembro era mais

focado em o que aconteceu e quanto aconteceu, não tinha essa preocupação em compreender o contexto em que os fatos se inseriam.

Em relação ao acolhimento dos professores a resposta é a mesma, alguns professores são mais acolhedores do que outros, alguns professores parecem não ter a mínima ideia de que nós temos outras matérias e que nossa única preocupação na vida é a matéria deles.

JM Integral: Sim, história foi a minha primeira opção, mas eu tava bem dividido entre ela e jornalismo porque eu gostaria de escrever

JM Integral: Além de escrever eu adoraria lecionar também

JM Integral: Sim, pois um dos meus professores de história disse que na UFRJ eu acharia mais matérias sobre história e filosofia africana

JM Integral: Não muito

JM Integral: Tem muitas coisas que eu estou aprendendo agora só, até porque a minha escola(Faetec) passou por muitas greves e mesmo em pleno funcionamento havia falta de professores

JM Integral: Pública

JM Integral: As outras eu não sei responder, sorry

LF Integral: assim que eu voltar da faculdade eu respondo tudo!

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Boa noite, gente!!

obrigada pelas respostas!!

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Continuando...

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Até o momento, sentem alguma frustração qto a faculdade?

A Integral: Eu não.

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Mesmo vcs terem respondido que já queriam ser professores.

O que esperam sobre o futuro lavando o atual momento político?

A Integral: Sinceramente, eu não sei. E tenho medo pois, não consigo, na maioria das vezes imaginar como vai ser. Tento pensar positivo, me vejo dando aula e tudo mais. Mas aí eu paro para pensar em tudo que está acontecendo e acho que meus sonhos não vão acontecer.

F Integral: Não, só cansaço mesmo 😊

F Integral: O momento das ciências humanas de forma geral no Brasil tá complicado né, e as vezes também me sinto meio incerto, mas ainda falta algum tempo pra nos formarmos, então não vejo porque se preocupar demais com isso agora.

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Kkkkkkkkkkkkkkkkk

Normal!

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Pessoal, boa noite!!

Já está quase acabando

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Mais três perguntas só

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Em relação ao conteúdo de história do ensino médio, qual assunto mais se sentiram tocados, ou qual mais despertou interesse?

Isso foi um fator decisivo na escolha de vcs para escolherem fazer história?

F Integral: Boa noite!

F Integral: Já faz um tempinho 😊

F Integral: Não me lembro de nada que tenha me despertado um interesse maior não

F Integral: Me interessei por história através de filmes, documentários e livros

LF Integral: Eu escolhi pois desde o 6º ano amo história e foi o curso que mais me identifiquei até agora, além de ter tido professores incríveis que me incentivaram muito.

LF Integral: opa esqueci de dizer que foi minha primeira opção sim

LF Integral: sim! mas de faculdade preferencialmente

**LF Integral:** Por muito tempo eu quis a UFF, mas como é muito longe eu acabei preferindo a UFRJ mesmo. Além disso, eu fui no dia conhecendo a UFRJ ano passado e me apaixonei pela instituição.

**LF Integral:** Sim, antes do ENEM eu procurei os currículos de história em todas as universidades do RJ.

**LF Integral:** E depois de me matricular eu também dei uma olhada no currículo

**LF Integral:** Eu gostei, só não gostei muito da parte de economia hahaha, achei um desafio. E metodologia também me chamou a atenção

**LF Integral:** Sim, porque eu tive um bom ensino médio então aprendi várias coisas de história, ainda mais no 3º ano. Tem várias coisas que os professores falam na aula que eu já lembro de ter falado na escola. E por termos contemporânea no começo é mais fácil ainda, já que o 3º ano pega bem na parte contemporânea.

**LF Integral:** Pra ser sincera eu não olhei muito bem, mas as matérias de educação que vi em outros currículos me parecem interessantes.

**LF Integral:** Eu espero que seja bem ligado pra a didática, psicologia também (pra gente entender melhor os alunos) e que mostre como tornar nossas aulas mais dinâmicas e mais interessantes pra eles.

**LF Integral:** Foi muito melhor do que eu esperava. Eu tinha uma imagem não tão boa de professores de faculdade (de que eles não ligavam pra a gente etc), e que foi totalmente diferente. Os professores são bem diferentes mas todos sempre tentam nos acolher de uma forma. Tem uns que pegam mais pesado e passam mais textos. É pesado, mas dá pra levar.

**LF Integral:** privada

**Larissa Fernandes IFCS Integral:** Acho que não.

 Isabella Cavallo : Qual é a idade de vcs?

**LF Integral:** Eu acho que não vai ser nada fácil, mas não podemos nos deixar abalar mais ainda (é muito difícil, claro), até porque nós que temos que estar preparados para educar a próxima geração. Não sei quais consequências esse governo vai deixar, porém temos que lutar. Ser professor é ser resistência, ainda mais de história. É uma incógnita,



mas eu pelo menos espero que consiga "abrir" um pouco mais os olhos dos meus alunos.

**LF Integral:** Eu sempre gostei mais da parte de antiga, então no primeiro ano foi o paraíso para mim. Foi um fator que ajudou, mas não decisivo.

**A Integral:** Revolução Francesa e Brasil Contemporâneo. E sim, foi um fator decisivo

**A Integral:** 18 anos

**LF Integral:** 18

 Isabella Cavallo : E vcs acham que o aprendizado do ensino médio está ajudando na faculdade?

Acham que, nesse caso, o professor de história do Brasil leva em consideração o que foi ensinado no ensino médio, ou rola um certo menosprezo?

**F Integral:** 28

**F Integral:** Como falei, o ensino médio não lembro mais kkkkk



**F Integral:** Mas muita coisa que temos visto, vi no cursinho ano passado, e isso tem ajudado

 Isabella Cavallo : Perguntei a idade de vcs exatamente por isso!

Rsrtrs

**LF Integral:** pra mim tá ajudando sim e o professor de história do brasil leva em consideração também, ele é um fofo

 Isabella Cavallo : Em algum momento foram questionados pelos professores se gostariam de se tornar professores?

 Isabella Cavallo : Em que ano concluiu o ensino médio?

**F Integral:** 2008

 Isabella Cavallo : Gente..

Só eu tentar entender melhor.

Sei que não tiveram contato com as disciplinas de licenciatura ainda, mas além das expectativas com as disciplinas, que já falaram, o que pensam a respeito de não terem tido a opção de escolha de licenciatura em história, somente bacharel?

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Quais as disciplinas do primeiro período atualmente?

LF Integral: sim, pelo professor de brasil contemporâneo

LF Integral: eu ainda to meio perdida em relação a isso, mas eu acho que a gente vai já se formar com os 2 diplomas né? se for com os 2, eu acho bom.

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Qual foi o questionamento?

Positivo, negativo ou somente um começo?

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Comentário\*

LF Integral: história do brasil contemporâneo, sociologia, história do mundo contemporâneo, antropologia cultural, história da américa contemporânea, economia e metodologia da história

LF Integral: ele perguntou na primeira aula o porquê de termos escolhido história e o porquê de querermos ser professores. foi mais uma pergunta mesmo

A Integral: Eu achei interessante, pois entendi que iríamos sair com 2 diplomas.

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Sim!

No atual currículo vcs saíram com dois diplomas, pois a licenciatura está como complementação da formação de vcs.

Mas isso está incorreto, a reforma curricular é para alterar exatamente essa configuração atual.

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Sim, mas em outras universidades o ingresso para licenciatura e bacharel é separado por serem dois cursos diferentes, com currículos diferentes.

Se na UFRJ fosse assim, vcs optaram por licenciatura ou bacharel?

A Integral: Eu optaria pela licenciatura.



**F Integral:** Pelo que eu tinha entendido era que a gente tinha até o quarto período pra escolher bacharel ou licenciatura

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Na realidade bacharel é obrigatório, pois, no atual currículo vc só pode fazer as disciplinas de licenciatura, inclusive pegar o diploma de licenciatura, se tiver concluído as do bacharel.

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: O que torna opcional somente fazer as disciplinas de licenciatura,ou não!

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: A partir do quarto período vc já pode pegar disciplinas de licenciatura, de acordo com o cronograma sugerido.

**LF Integral:** licenciatura.

**LF Integral:** mas depois poderia pedir reingresso pra fazer o bacharel, não?

**F Integral:** Então acho melhor dessa forma, pois já pode sair com os dois, tendo mais opção de carreira

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Essa possibilidade de reingresso só é possível qdo se tem duas entradas, licenciatura em história e bacharel em história.

Vc cursaria uma e poderia pedir reingresso na outra.

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Sim, mas, apesar de não terem tido contato com as disciplinas de licenciamento ainda.

Vcs acham que para tornarem-se professores, seria mais interessante, o complemento com as 7 disciplinas que terão que cursar, ou a opção de uma licenciatura plena em história, no caso 4 anos de licenciatura?

**LF Integral:** seria melhor uma licenciatura plena em história, mas uma que esteja de acordo com os novos alunos do século xxi

**LF Integral:** e deixa eu fazer uma pergunta: eu fui na secretaria perguntar sobre horas complementares e eles falaram que só quando o novo currículo for aprovado que vamos ter que ter essas horas. é isso mesmo?

**LF Integral:** pq cada um fala uma coisa e fico perdida

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Posso procurar saber, pois de qdo meu formei até o momento já mudou muita coisa.

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Que interessante isso que falou.

O que vc sente falta para os alunos do século XXI?

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Aliás, não que seja de suma importância, mas algum de vcs trabalha?

**F Integral:** Eu trabalho

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Vc já tem alguma outra formação, @Felipe Soares IFCS Integral ?

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: E algum de vcs é o primeiro da família a entrar na universidade pública?

**F Integral:** Nível superior não, tenho curso técnico de informática. Trabalho com reparo e manutenção de computador

**F Integral:** Fui o primeiro da família a entrar pra universidade

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: 🤔

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Mas sempre teve vontade de fazer história?

**F Integral:** Quando me formei no ensino médio um dos motivos pra eu não ter feito faculdade foi justamente por não ter a mínima ideia do que queria fazer

**F Integral:** Quando decidi fazer faculade, estava entre ciência a computação e história, mas logo me decidi por história

**LF Integral:** eu acho que não adianta a gente fazer um currículo de licenciatura quando esse currículo for mais ou menos o mesmo do que o do século passado. varias vezes na escola eu tive a impressão que o ensino de história não é muito palpável sabe? principalmente quando se ensina história antiga e medieval. tem que ser um currículo de licenciatura dinâmico, até pq a gente sabe que tá mais difícil ainda prender a atenção dos alunos. e falta também uma integração com a tecnologia, pq tem muitos professores que ainda não sabem como utilizar muito bem esse instrumento a seu favor.

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Ah, sim!

Eu acho importante isso.

Pq muitos adolescentes sofrem pressão pra escolher logo..

Sempre tento deixar isso claro para os meus alunos, é muito difícil as vezes decidir com 17, 18 anos o que escolher fazer "pra sempre".

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: E no âmbito da universidade, o que acha que poderia ser modificada/acrescentado a esse currículo?

**LF Integral:** como eu não tive as aulas de licenciatura, não sei ainda o que poderia ser 100% feito, mas acho que poderia ser acrescentado uma matéria que meio que ensine como fazer o ensino de história se tonar mais dinâmico.

JM Integral: Só em relação a distância, pq eu passo umas 17hrs no caminho por dia

JM Integral: Eu realmente não sei o que esperar

JM Integral: Meu ensino médio era mais focado no curso técnico, então eu não tinha muito interessante na matéria. Só quando eu fui fazer pré-militar q eu tive contato com ótimos professores que influenciaram a minha escolha

JM Integral: 19

JM Integral: Sim

JM Integral: Ainda to bem perdido em relação a isso

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Meu Deus! Onde vc mora?

Rsr

JM Integral: KKKKSKSK Era 5hrs

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Qual questionamento?

JM Integral: Escrevi errado nem sei pq

JM Integral: Wtf, foi mal

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Nossa! Que susto.. rsrs Eu moro em São Gonçalo, já tava pensando.

"Gente, ele deve morar em outro estado".

Rsrtrs

🐱🐎 Isabella Cavallo 🐎🐱: Tranquilo!

JM Integral: Ksksksk perdão, erro meu

JM Integral: Que eu me lembre só perguntaram o que a gente gostaria de fazer no começo do semestre

### Anexo III

#### Rede de conversas licenciandas Noturno 2019.1

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Boa noite!!

Queridos e queridas desculpem a hora, mas de todos que responderam vcs foram os únicos que aceitaram me ajudar nessa empreitada final do mestrado!

Sou Isabella e fui na turma de vocês falar um pouco sobre minha pesquisa.

Segue o termo para assinarem.

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Por favor, não desistam de participar! Rsrtrs

Leiam o termo e assinem, podem me enviar uma cópia assinada por aqui, ou para meu e-mail, ou posso marcar um dia e ir até o IFCS pegar com vcs!

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Amanhã converso melhor com vocês, será um bate papo informal mesmo!

Agradeço MUITO a ajuda.

Bjs e boa noite!

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Bom dia!!

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Pessoal, qdo se sentirem à vontade me falem para eu iniciar as perguntas.

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: 😊

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Boa noite!!!

Pessoal, vou iniciar com a primeira pergunta que me interessa para continuidade da pesquisa.

Vcs escolheram história como primeira opção??

Se sim, pq?

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Podem responder da maneira que preferirem..com a linguagem que preferirem.

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: É pra ser informal mesmo!!

L Noturno: Sim, apesar de ter tido dificuldade em aceitar que queria história, por ser desvalorizado, no meu ano de vestibular já era minha primeira opção, porque eu queria ajudar as pessoas de alguma forma, tive a experiência de ser monitora e me apaixonei. Sempre gostei muito de ser amiga dos meu professores e me interessava pela profissão. Além de gostar muito de debates e querer mudar o mundo de alguma forma.

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: 😊

Então vc optou fazer história para se tornar professora!?

L Noturno: Sim! Eu posso fazer pesquisas, mas não é meu foco.

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: E a UFRJ foi sua primeira opção? Ou não tinha preferência?

L Noturno: Não. A minha primeira opção era a Uerj, porque eu sou apaixonada por aquele lugar e pela forma do vestibular deles.

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Concordo! Rs

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: E vc chegou a ter algum conhecimento prévio do currículo da UFRJ?

L Noturno: Ts

L Noturno: Eu pesquisei na internet a grande curricular de todas, antes da nota do Enem, aí fui vendo onde teria mais chance e seria viável de ir e voltar.

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: E em relação ao currículo de História da UFRJ, conseguiu fazer alguma aproximação em relação ao seu conhecimento do ensino médio?

L Noturno: Sim, porque na UFRJ eles começam com as matérias que são mais atuais pra gente( Brasil contemporâneo, mundo contemporâneo e America Latina contemporânea).

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: E qdo ao currículo de licenciatura? O que acha sobre ele?

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Qto\*

L Noturno: É abi, então não tive nenhuma matéria de licenciatura ainda.

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Mas ao optar por história, teve opção de licenciatura e bacharel?

L Noturno: Não, só tem abi.

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: E o que espera da licenciatura?

L Noturno: Eu espero que eu possa aprender maneiras de levar a disciplina para aqueles que não gostam e despertar senso crítico neles. Também espero que eu consiga entender mais os alunos, para não ser só uma professora, mas alguém que possam contar.

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Última pergunta por hj! Rsrtrs

Em relação ao acolhimento dos professores com vcs, alunos, como se sentiu?

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Sendo mais específica, vc acha que os professores levaram o conhecimento prévio que tem do ensino médio em consideração?

L Noturno: Os veteranos são incríveis, me senti mega acolhida. Os professores depende muito, tem muito professor incrível que não se esforça em passar o conteúdo de maneira clara e atrativa.

L Noturno: Levam sim, mas nem todo mundo teve o mesmo conhecimento, aí isso é um ponto negativo.

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: E vc estudou em escola pública ou privada no ensino médio?

L Noturno: Estudei em escola privada

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: MUITO obrigada, @ L Noturno

Vou continuar amanhã!!

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: @R Noturno , pode responder as perguntas todas se uma vez se preferir, utilizar as respostas da @L Noturno para acrescentar.

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Obrigada!!

R Noturno: Oii

R Noturno: desculpa a demora

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Tranquilo, Rebeca!!!

R Noturno: Sim. Então, até o terceiro ano eu não sabia bem o que fazer, sabia que eu queria ajudar as pessoas, principalmente adolescentes, já havia pensado em serviço social mas conversei com profissionais da área e nao me agradei, sempre fui muito próxima dos meus professores e muitas vezes os presenciei ajudando meus amigos com problemas pessoais e graves, e percebi que queria ser uma professora que mudasse a vida de alguém ou pelo menos ajudasse no mínimo que fosse, e história era e sempre foi minha matéria preferida. Então, no início do terceiro ano ja tinha me decidido.

R Noturno: Sim, até então quero dar aula no colégio, mas também gostaria no futuro de focar em mestrado, doutorado etc

R Noturno: minhas principais opções eram uff e ufrj,igualmente

R Noturno: sim, pesquisei na internet

R Noturno: Sim, em quase todas matérias

R Noturno: .

R Noturno:..

R Noturno: Aprender a passar o conhecimento pros alunos, como ensinar, como lidar com eles, aprender mais sobre educação também.

R Noturno: nao tive muito contato, até pq não busquei isso

R Noturno: Alguns sim e alguns não

privada

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Boa noite, gente!!

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Continuando...

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Até o momento, sentem alguma frustração qto a faculdade?

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: ??



🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Gente, desculpem, já está quase acabando

L Noturno: Não sinto não, tenho gostado bastante.

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Pessoal,boa noite!!

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Mais três perguntas só

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Em relação ao conteúdo de história do ensino médio, qual assunto mais se sentiram tocados, ou qual mais despertou interesse?

Isso foi um fator decisivo na escolha de vcs para escolherem fazer história?

L Noturno: Eu gosto muito da história do Brasil e Segunda Guerra.

Isso ajudou mt

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: E vc acha que o aprendi do ensino médio está te ajudando na faculdade?

Acha que, nesse caso, o professor de história do Brasil leva em consideração o que foi ensinado no ensino médio,ou rola um certo menosprezo?

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Que o que aprendeu\*

R Noturno: Ainda não

R Noturno: Revolução Francesa, aulas sobre o ano de 1969

R Noturno: nao foi muito decisivo pq eu gostava muito de quase todos os assuntos

L Noturno: O nosso professor de história do Brasil não é muito didático, mas o que eu aprendi ajuda muito sim

R Noturno: Sim me ajuda na maioria das vezes. Acho que ele leva em consideração sim, mas também vai depender de que tipo de ensino a pessoa teve no ensino médio

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Qual é a idade de vcs?

L Noturno: 17

R Noturno: 18

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Em algum momento foram questionados pelos professores se gostariam de se tornar professores?

L Noturno: Sim, meu professor, que me deu aula do 7º ao 1º ano no ensino médio, me falou que eu ia ser professora de história e eu falei que ele tava doido

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Kkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkk

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Vc ainda tem contato com ele

L Noturno: Tenho sim

R Noturno: não

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Gente..

Só eu tentar entender melhor.

Sei que não tiveram contato com as disciplinas de licenciatura ainda, mas além das expectativas com as disciplinas, que já falaram, o que pensam a respeito de não terem tido a opção de escolha de licenciatura em história, somente bacharel?

L Noturno: Nesse caso, nós ainda não escolhemos, pelo fato de ser abi.

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Sim, mas em outras universidades o ingresso para licenciatura e bacharel é separado por serem dois cursos diferentes, com currículos diferentes.

Se na UFRJ fosse assim, vcs optaram por licenciatura ou bacharel?

L Noturno: Optaria por licenciatura

R Noturno: licenciatura

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Quais as disciplinas do primeiro período atualmente?

L Noturno: Brasil Contemporâneo

Mundo Contemporâneo

Metodologia ou Introdução aos Estudos Históricos

América Contemporânea

Economia

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: @L Noturno o que você entende como didático, pode falar o que acha sem problemas. E nesse caso, quais seriam suas expectativas em relação a essa disciplina especificamente?

L Noturno: Eu entendo por didático alguém que tenta atrair os alunos todos para a sua aula, que questiona algumas coisas ou abre espaço na fala para debate. Nós temos professores que são incríveis nesse ponto, porque o período de aula é longo, então se a aula não prender atenção, você acaba se perdendo, mesmo gostando da matéria.

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Entendi, então, nesse caso específico não há debate ou a aula não prende a atenção? é isso?

L Noturno: Um pouco dos dois, eu acho uma aula cansativa, o que acaba nos prendendo são os temas da aula.

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: E qto a isso que disse agora. Geralmente no ensino médio ou pré vestibular, as aulas são por temas, Revolução francesa, Imperialismo, Basil colônia...

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Como lidam com a dinâmica de cada professor na faculdade?

L Noturno: Eu gosto de como é dividido

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Vcs acham que é importante cursar História por qual motivo? Para além de uma questão pessoal.

L Noturno: Poder mudar a vida de alguém e os pensamentos também, sair da sua caixinha

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Isso foi um fato pra vc? Sentiu-se afetada pelas aulas e/ou professor dessa maneira?

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Acha que alguma outra disciplina é capaz de fazer isso?

🐾🐾 Isabella Cavallo 🐾🐾: Sim, são 3 perguntas.. rs

L Noturno: Sim, aqui em casa muitas coisas eram ditas simplesmente pelo senso comum e eu comecei a entender coisas que antes não entendia e questionar mais

L Noturno: As de ciências humanas, de modo geral.

R Noturno: Acho importante pra pessoa ter noção de mundo e entender que as coisas que acontecem agora são consequências do que aconteceu no passado

R Noturno: passado\*

R Noturno: Sim e sim

R Noturno: todas que incentiva o pensamento crítico

🐱🐎 Isabella Cavallo 🐎🐱: Aliás, não que seja de suma importância, mas algum de vcs trabalha?

L Noturno: Eu não

R Noturno: não