

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LUIZ HENRIQUE DE CARVALHO

**Mudanças no currículo da Licenciatura em História da UFRJ:
disputas na formação de Professores de História**



**RIO DE JANEIRO
2021**

Luiz Henrique de Carvalho

Mudanças no currículo da Licenciatura em História da UFRJ: disputas na formação de Professores de História

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro.

**RIO DE JANEIRO
2021**

CIP - Catalogação na Publicação

C331m Carvalho, Luiz Henrique de
Mudanças no currículo da Licenciatura em História da UFRJ: disputas na formação de Professores de História / Luiz Henrique de Carvalho. -- Rio de Janeiro, 2021.
129 f.

Orientador: Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

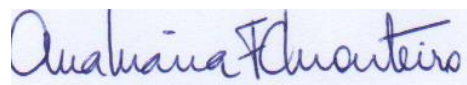
1. Currículo. 2. Formação de Professores. 3. Ensino de História. 4. Reforma Curricular. 5. Licenciatura e Bacharelado em História. I. Monteiro, Ana Maria Ferreira da Costa, orient. II. Título.

Luiz Henrique de Carvalho

Mudanças no currículo da Licenciatura em História da UFRJ: disputas na formação de Professores de História

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 14 / 09 / 2021.



Prof.^a Dr.^a Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (Orientadora)
Faculdade de Educação - UFRJ



Prof.^a Dr.^a Marcia Serra Ferreira
PPGE / UFRJ



Prof.^a Dr.^a Marieta de Moraes Ferreira
PPGHIS / UFRJ

AGRADECIMENTOS

É difícil, nesse momento, não ter um sentimento de gratidão. Devido ao período de pandemia que estamos atravessando (por mais tempo do que gostaríamos, diga-se de passagem), chegar ao final dessa jornada traz um significado que talvez, em outro contexto, não teria tanto peso. Portanto, o sentimento é de gratidão pela vida, pelas pessoas que zelam para a continuidade dela e pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

Ao olhar para os rastros que deixei pelo caminho, percebi que não o trilhei sozinho, que, em vários momentos, de diferentes formas, fui ajudado, amparado e incentivado a continuar. A mais forte e incrível desses apoios veio da minha mãe, Maria Helena, que me auxiliou de todas as formas e com todas as forças, possibilitando essa realização desse Mestrado. Você é uma mulher incrível, você é uma batalhadora, você é um presente que ninguém é capaz de oferecer. Te amo.

Quando comecei essa jornada do Mestrado, não sabia que também estava iniciando outra, que é compartilhar a sua vida com alguém. E quero agradecer à Simone Maria pelo amor, pelo companheirismo, pela força e paciência. Passamos por bastantes situações nesses dois anos e foi só através da força compartilhada, a qual possibilitou esta realização. Por isso, eu te amo e muito!

O primeiro texto que li sobre Ensino de História foi da Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro. Mal sabia, naquele momento, que faria parte do seu grupo de pesquisa, tendo a brilhante orientação dela na monografia e nessa dissertação. A admiração iniciada naquele texto continua e só aumenta a cada encontro semanal, a cada orientação a cada palavra e gestos. Sou e serei grato por compartilharmos esses momentos. Muito obrigado.

Participar do GEHPROF é uma experiência maravilhosa. Além da troca de conhecimentos, há também uma partilha de sentimentos, um ambiente de solidariedade. Infelizmente ainda vivemos em um país que não valoriza a educação e o estudo; portanto, Adriana Ralejo, Anna Paula Campos, Camile Jantalia, Denise Deodato, Fernanda Albuquerque, Lavínia Medeiros, Letícia da Matta, Luciana Vial, Marcelo Veck, Maria de Fátima Barbosa, Mariana Amorim, Pamela Viana, Sérgio Felipe, Soraya Alves, Thays Merolla, Vinicius Carneiro e Viviane Grace, vocês foram as luzes em muitos momentos difíceis.

Sou muito grato ao ambiente de ensino em todas as suas manifestações. Sempre foram espaços de muito acolhimento, de amigos, de felicidade, e de diferentes conhecimentos:

às escolas públicas Jean Mermoz e Horário Macedo pela ótima base; ao Pré-Vestibular Comunitário São José (PVCSJ) pela base necessária para entrar na universidade; à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) através da Faculdade de Educação em conjunto com o Instituto de História que me formaram como Professor e Historiador, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, que aprofundou ainda mais os meus conhecimentos na área.

Ainda no âmbito do ensino, gostaria de agradecer aos funcionários, professores e colaboradores dos espaços citados. Estes dedicam grande parte da vida para oferecer condições, saberes e apoio, para que possamos aprender cada dia mais. Em especial, destaco a minha “musa historiadora”, Marlaine Kátia, minha professora de História do Ensino Médio, a qual foi a inspiração para cursar História, através da sua competência e afetividade no ato de ensinar.

Um agradecimento enorme aos meus amigos e familiares – que em muitos momentos se confundem – por me apoiarem de diferentes formas, em momentos cruciais dessa trajetória. Afinal, não existe o eu sem vocês.

O meu obrigado também aos participantes das entrevistas para a realização dessa pesquisa. Vocês tiveram uma contribuição gigantesca nessa dissertação. Grato pelo tempo dedicado, pela paciência, pelas respostas aos questionamentos. Tenho uma compreensão maior sobre o trabalho de vocês na Comissão de Licenciatura e espero contribuir para que outros também tenham essa visão, ao lerem essa pesquisa.

Aos professores titulares e suplentes da banca de defesa da dissertação – Márcia Serra Ferreira, Marieta de Moraes Ferreira, Amilcar Araujo Pereira e Warley da Costa – pelo aceite, pela leitura atenta e considerações acerca do trabalho aqui apresentado.

Aqui cabe também um agradecimento à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo fornecimento da Bolsa de Mestrado, apoio financeiro importante para poder me dedicar à pesquisa.

Em um determinado momento da vida, ouvi que o que eterniza uma determinada pessoa é a diferença que ela faz na vida de outra pessoa. E vocês estão eternizados na minha. Com muito amor e alegria, muito obrigado.

RESUMO

CARVALHO, Luiz Henrique de. **Mudanças no currículo da Licenciatura em História da UFRJ: disputas na formação de Professores de História**. 129 f. Rio de Janeiro, 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

No segundo semestre de 2019, teve início a primeira turma de Licenciatura plena em História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Uma Comissão de Licenciatura, constituída no início de 2018, discutiu e reformulou o currículo do curso do Instituto de História da UFRJ (IH/UFRJ). O objetivo dessa pesquisa foi investigar e compreender o processo de reformulação curricular, estabelecendo como objeto os trabalhos da Comissão de Licenciatura (CL) nesse processo de mudança. Formada de maneira paritária, a Comissão de Licenciatura foi composta por três representações: representação dos docentes das disciplinas específicas; representação dos professores das disciplinas de Ensino de História e; representação dos discentes do curso de História. Para alcançar tal objetivo, entrevistei um integrante de cada representação, a fim de compreender as discussões sobre a construção desse currículo e as demandas de cada representação. Adotei a metodologia da História Oral (FERREIRA e AMADO, 2006; ALBERTI, 2004a e 2004b), pois considero que a participação dos integrantes é fundamental para entender o processo de seleção de disciplinas, já que foi necessário manter, criar e excluir disciplinas. A pesquisa envolveu desafios ao abordar questão de história do tempo presente (DOSSE, 2012; FÁVERO e MACEDO, 2009; FERREIRA, 2018), processo sobre o qual ainda não se tem um distanciamento temporal e envolve questões sensíveis sobre a relação entre licenciatura e bacharelado, não apenas na UFRJ, mas também em outros cursos de História em diversas universidades. Analisar curso de História nos ajudou a entender como hoje as graduações de História tendem a valorizar o bacharelado, em detrimento da formação de professores para a educação básica. Conforme Ivor Goodson (1997 e 2012), o currículo é uma construção social, o que significa que ele está longe de ser um elemento neutro na comunidade disciplinar, constituindo-se como um espaço de conflitos, negociações onde os agentes defendem os seus interesses por status, recursos e territórios (GOODSON, 2012, P. 120), o que nos levou a perguntar sobre quais as mudanças este currículo propicia e quais estruturas são

estabilizadas (GOODSON, 1997) por força de uma cultura bacharelesca do curso de História. Consciente da relação de distanciamento e preconceito com a formação de professores, quais as contribuições desse novo currículo na valorização dos conhecimentos mobilizados para o exercício da docência (MONTEIRO, 2007 e 2013)? Há uma construção de uma nova tradição (HOBSBAWM, 1997) na formação de professores?

Palavras-chave: Currículo; Formação de Professores, Ensino de História, Reforma Curricular, Licenciatura e Bacharelado em História; Universidade Federal do Rio de Janeiro.

ABSTRACT

CARVALHO, Luiz Henrique de. **Mudanças no currículo da Licenciatura em História da UFRJ: disputas na formação de Professores de História**. 129 f. Rio de Janeiro, 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

In the second half of 2019, the first full Licentiate in History class at the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ) began. A Licensing Committee, constituted at the beginning of 2018, discussed and reformulated the course curriculum of the UFRJ Institute of History (IH/UFRJ). The objective of this research was to investigate and understand the curricular reformulation process, establishing as object the works of the Licensing Committee (CL) in this process of change. Formed on an equal basis, the Licensing Committee was made up of three representations: representation of teachers of specific subjects; representation of teachers of History Teaching disciplines and; representation of the students of the History course. To achieve this goal, I interviewed a member of each representation in order to understand the discussions about the construction of this curriculum and the demands of each representation. I adopted the methodology of Oral History (FERREIRA and AMADO, 2006; ALBERTI, 2004a and 2004b), as I believe that the participation of members is essential to understand the process of selection of subjects, since it was necessary to maintain, create and exclude subjects. The research involved challenges in addressing the issue of the history of the present time (DOSSE, 2012; FÁVERO and MACEDO, 2009; FERREIRA, 2018), a process in which there is still no temporal distance and involves sensitive questions about the relationship between undergraduate and bachelor's degrees, not only at UFRJ, but also in other History courses at several universities. Analyzing a History course helped us to understand how today's undergraduate courses in History tend to value a bachelor's degree, to the detriment of teacher training for basic education. According to Ivor Goodson (1997 and 2012), the curriculum is a social construction, which means that it is far from being a neutral element in the disciplinary community, constituting a space for conflicts, negotiations where agents defend their interests for status, resources and territories (GOODSON, 2012, P. 120), which led us to ask about what changes this curriculum provides and what structures are stabilized (GOODSON, 1997) by virtue of a

bachelor's culture in the history course. Aware of the relationship of distance and prejudice with teacher education, what are the contributions of this new curriculum in valuing the knowledge mobilized for teaching practice (MONTEIRO, 2007 and 2013)? Is there a construction of a new tradition (HOBBSAWM, 1997) in teacher education?

Keywords: Curriculum; Teacher Training, History Teaching, Curriculum Reform, Licentiate and Bachelor's Degree in History; Universidade Federal do Rio de Janeiro

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------|--|
| ABE | Associação Brasileira de Educação |
| ABI | Área Básica de Ingresso |
| ANPUH | Associação Nacional de História |
| CAMMA | Centro Acadêmico Manuel Maurício de Albuquerque |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEG | Conselho de Ensino e Graduação |
| CFP | Complexo de Formação de Professores |
| CL | Comissão de Licenciatura |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNE/CES | Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior |
| CNE/CP | Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno |
| CONAES | Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior |
| CONSUNI | Conselho Universitário |
| CPI | Comissão Parlamentar de Inquérito |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| FE | Faculdade de Educação |
| FNFfi | Faculdade Nacional de Filosofia |
| GEHPROF | Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Formação de Professores |
| IFCS | Instituto de Filosofia e Ciências Sociais |
| IH | Instituto de História |
| IHGB | Instituto Histórico Geográfico Brasileiro |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| NDE | Núcleo Docente Estruturante |
| PCC | Prática como Componente Curricular |
| POVOAR | Programa de Ocupação das Vagas Ociosas e Remanescentes |

| | |
|--------------|---|
| PPC | Projeto Pedagógico de Curso |
| PPGHC | Programa de Pós-Graduação em História Comparada |
| PPGHIS | Programa de Pós-Graduação em História Social |
| ProfHistória | Mestrado Profissional em Ensino de História |
| UB | Universidade do Brasil |
| UDF | Universidade do Distrito Federal |
| UNE | União Nacional dos Estudantes |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UFRRJ | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. |
| UFRPE | Universidade Federal Rural de Pernambuco |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 Matriz curricular do curso de Licenciatura em História..... | 56 |
| Figura 2 Quadro demonstrando a estrutura curricular (p. 19) | 75 |
| Figura 3 Estrutura dos documentos 03 e 04 | 80 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| I INTRODUÇÃO: Como formar professores de História? | 15 |
| CAP. I - Questões teórico-metodológicas que permeiam esse trabalho | 23 |
| História do Tempo presente e História do Currículo: questões envolvendo a relação com currículo e historicidade. | 26 |
| História Oral na pesquisa: como os atores da reforma curricular contribuem para a pesquisa. | 34 |
| Cap. II - Formação de Professores e formação de pesquisadores: origens e discussões | 39 |
| Introdução..... | 39 |
| A graduação em História, a formação de professores e relação com Ensino Básico. | 40 |
| Ditadura Civil-Militar: Rupturas, traumas e novos caminhos..... | 46 |
| A nova formação de professores e o crescimento da Pós-graduação no Brasil | 48 |
| LDB/1996: Licenciaturas plenas e reformas universitárias..... | 50 |
| A nova Pós: Mestrado profissional e a reafirmação da posição professor pesquisador . | 53 |
| CAP. III – Comissão de Licenciatura: O desafio de uma construção curricular ... | 56 |
| Começando pelo fim..... | 56 |
| Análise dos documentos elaborados pela Comissão de Licenciatura..... | 70 |
| Doc. 02 - Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em História | 71 |
| Docs. 03 & 04 - “Proposta de recurso - Reforma da Licenciatura Junho 2018” & “Folha de Informação - Recurso referente ao processo nº 23079.016315/2013-59, que trata da Reforma Curricular do Curso de Licenciatura em História”..... | 79 |
| Doc. 05 - “Ementas do Curso de Licenciatura em História da UFRJ..... | 81 |
| Depois do fim: as regras de transição e os dois diplomas. | 81 |
| Considerações Finais | 86 |
| Bibliografia | 95 |
| Anexos | 98 |
| Anexo 1 – Currículo de Licenciatura em História (diurno e noturno) | 98 |

| | |
|--|-----|
| Anexo 2 - Currículo de Bacharelado em História Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA) | 100 |
| Anexo 3 – Roteiro para as entrevistas | 101 |
| Anexo 4 - Os documentos produzidos ou referentes a Comissão de Licenciatura (CL) | 103 |
| Anexo 5 - Legislações pertinentes à Reforma Curricular..... | 104 |
| Anexo 6 - Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em História (tamanho de fonte adaptado) | 106 |
| Anexo 7 - Registro de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 124 |
| Anexo 8 – Parecer consubstanciado do CEP..... | 126 |

I INTRODUÇÃO: COMO FORMAR PROFESSORES DE HISTÓRIA?

Esta dissertação é fruto de um longo processo de busca da compreensão sobre formação de professores, Currículo, o curso de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da minha trajetória formativa. Fruto, pois ela remete ao meu ingresso no curso de História e o que me motivou a escolhê-lo. Ao analisar o curso de História da Instituição e a sua estrutura de formação de professores, deparei-me com questões que interagem tanto com a minha formação, assim como as discussões com o campo do Currículo.

A minha escolha pelo curso de História foi motivada pelo exercício da docência. A identificação com o trabalho de diversos professores durante o ensino básico e seu aspecto social com grande potência de motivação nos alunos foram fatores que influenciaram na minha preferência pela docência. Ana Maria Monteiro e Fernando Penna (MONTEIRO e PENNA, 2011) ao analisarem as “possibilidades de abordagens teórico-metodológicas em pesquisa sobre o ensino de história enquanto *lugar de fronteira*” (MONTEIRO e PENNA, 2011, P. 192) mobilizam o termo “professor marcante”

O discurso de um professor, dirigido aos seus alunos na busca de uma aprendizagem significativa envolve apenas argumentação racional? Ou, ao contrário, apenas o aspecto emocional? A pesquisa encontrou indícios que confirmam que ambos os aspectos são importantes: os alunos indicaram como características de seus *professores marcantes*¹ tanto a habilidade de explicar bem, quanto o estabelecimento de uma relação pessoal com os alunos. (MONTEIRO e PENNA, 2011, P. 199, grifo meu)

Por conta dessa afinidade e identificação, iniciei o curso de História da UFRJ, o qual me trouxe outra perspectiva sobre o que seria cursar esta graduação. Essa “surpresa” pode ser explicada por conta do perfil de alunos que escolhem o curso de História, sendo das camadas menos favorecidas (FERREIRA, 2016, P. 36), onde a referência de Ensino de História é da atuação do professor do ensino básico. No entanto, com o passar dos períodos, crescia a percepção de que a formação superior em História estava mais voltada para a formação de pesquisadores em detrimento da formação docente. Portanto, toda a

¹ Segundo os autores, os professores marcantes “(...) seriam aqueles que, no ensino médio, marcaram seus alunos por meio do Ensino de História e, de alguma forma, teriam orientado esses alunos na opção pelo curso de História na graduação” (MONTEIRO e PENNA, 2011, P.208)

identificação com o curso de História foi se esvaziando e apenas senti essa identificação novamente ao iniciar as disciplinas pedagógicas.

Foi nesse momento que me perguntei sobre o porquê dessa perspectiva de ensino. Principalmente ao tratar que a UFRJ, até a reforma curricular iniciada em 2018, manteve a o acesso único ao curso (Bacharelado e Licenciatura) através da modalidade Área Básica de Ingresso (ABI). Dessa forma, aquele que escolhesse o curso de História da Instituição cursaria as disciplinas base e comuns ao bacharelado e Licenciatura, para enfim escolher em seguir em uma das habilitações. Na prática, o que aconteceu foi a permanência desse aluno no curso de bacharelado, não existindo a escolha por uma das licenças e a manutenção de vínculo perpetuada. A dupla diplomação era adquirida, ou pela realização das disciplinas pedagógicas concomitantes às disciplinas do bacharelado, ou pela solicitação de manutenção de vínculo antes da colação de grau do bacharelado.

Esses mecanismos fizeram com que o aluno que ingressasse no curso de História da UFRJ realizaria a graduação, mas obteria as duas habilitações, de Licenciatura e de Bacharelado. Assim, as disciplinas específicas, além de terem uma carga horária maior, estabeleciam pouquíssimas relações da sua disciplina com as discussões sobre Ensino de História. Além disso, a modalidade de formação – através da manutenção de vínculo – está em desacordo com as determinações das Resoluções Nº 1 e 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE) através de seu Conselho Pleno (CP) em 2002, assim como em desacordo com a própria UFRJ, que vem modificando as suas Resoluções internas (através do Conselho de Ensino e Graduação – CEG) a fim de extinguir a manutenção de vínculo e regulando o processo de reingresso.

A Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 definiu que os cursos de formação de professores a partir de então, se estabeleceriam como uma licenciatura plena, isto é, curso com ingresso, metodologia de trabalho, planejamento, currículo e certificação próprios. Essa estrutura própria de formação docente veio com a discussão e identificação que a formação de professores até aquele momento não era suficiente e não dava conta das questões e demandas atuais. Esse novo dispositivo gerou grandes discussões inclusive dentro da comunidade epistêmica de História, que se manteve atuante através da sua associação representativa, a Associação Nacional de História (ANPUH) em diálogo com os responsáveis pela implementação das novas diretrizes, processo a ser mais detalhado a seguir. Nos dias 18 e 19 de fevereiro de 2002, foram divulgadas respectivamente as Resoluções Nº 1 e 2 do CNE/CP (BRASIL, 2002a e 2002b) que passaram delimitar a formação de professores no Brasil.

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria (BRASIL, 2002a)

Porém, um dos acontecimentos que auxilia na compreensão da dificuldade na realização de uma reformulação curricular – e não apenas da UFRJ – é a “Briga de Diretrizes” (SILVA, 2019). Renata Augusta dos Santos Silva, em sua Tese de Doutorado, ao abordar o tema sobre formação de professores e o *ethos* de formação, destaca esta disputa sobre o perfil de professores que influencia na formação docente e nas relações entre a comunidade epistêmica de História e as políticas determinadas para os cursos de Licenciatura. Nos anos de 1990, impulsionados pela LDB/1996, representantes da comunidade de História (representados pela ANPUH) estavam em diálogo com Instituições governamentais para a elaboração das “Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos Cursos de História” O diálogo estabelecido até o momento foi de defesa de um “profissional de História” como foi expresso em um parecer de 2001.

Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc.), uma vez que a formação do profissional de História se fundamenta no exercício da pesquisa².

Porém, a divulgação da Resolução N° 13 do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior (CNE/CES) de 13 de março de 2002, além de destacar habilidades e competências específicas para a licenciatura, expõe:

A carga horária do curso de História, bacharelado, deverá obedecer ao disposto em Resolução própria que normatiza a oferta de cursos de bacharelado e a carga horária da licenciatura deverá cumprir o determinado pela Resolução CNE/CP 2/2002, integrante do Parecer CNE/CP 28/2001.³

Nesse aspecto, as Diretrizes entram em confronto no que tange à perspectiva sobre a formação de professores: enquanto a ANPUH defende o posicionamento de uma formação única para o “profissional de História”, os dispositivos legais preveem uma formação distinta entre licenciatura e bacharelado.

Essa trajetória do curso de História da UFRJ, da comunidade disciplinar/acadêmica, do lugar da formação de professores e da relação dos alunos que entram no curso desejando ser professores e saem para atuar na docência (no primeiro

² BRASIL Parecer CNE/CES n. 492/2001, aprovado em 3 de abril de 2001, p. 5-6. 81

³ BRASIL, Resolução CNE/CES 13, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História.

caso, por identificação, e no segundo caso, por demanda de mercado de trabalho) traz um ar de contrariedade. Se por um lado existem alunos que chegam e saem da graduação almejando o trabalho na docência da educação básica; por outro lado, as disciplinas pedagógicas obtêm um espaço secundário na formação docente e sem interações concretas com as disciplinas específicas do curso. Isso traz um novo questionamento: por que o curso de História apesar de dois fatores importantes – a determinação legal e a demanda de alunos por uma formação para o ensino básico –, manteve a estrutura do curso que privilegia a formação de pesquisadores?

Em 26 de fevereiro de 2018, a Portaria N°1.483⁴ do Instituto de História da UFRJ divulgou a criação da Comissão de Licenciatura (CL). A Comissão foi formada por 12 membros e divididos em três representações: Representação dos professores de História do Instituto de História (IH) formada três professores e entre eles estava a função de presidente da Comissão⁵; Representação dos professores de Ensino de História, composta por três professores locados na Faculdade de Educação (FE) e a representação dos Discentes do Curso, composta por seis integrantes, divididos igualmente entre Titulares e Suplentes. Essa Comissão paritária discutiu as demandas de cada representação das comunidades acadêmicas diretamente envolvidas no processo, com o objetivo de criar o currículo do curso de Licenciatura Plena em História. Essa não foi a primeira tentativa de reformular o currículo de licenciatura. Anteriormente à determinação das resoluções do CNE/CP de 2002, o curso de História da UFRJ já discutia junto com a sua comunidade acadêmica como seria a formação de professores. No processo de reformulação curricular de 2013 – processo anterior à Comissão de Licenciatura estudada, de 2018 –, a proposta foi recusada pelo Conselho de Ensino e Graduação da UFRJ. Portanto, é perceptível que o processo de reformulação curricular do curso de História da UFRJ está longe de ser um processo curto e de fácil tramitação.

Ao olhar para outros trabalhos científicos que refletem sobre como os cursos de História reformularam seus currículos, podemos verificar que o processo tem sido bem diversificado. Um trabalho que se destaca e demonstra que a UFRJ não é um caso isolado, é trabalho de Ângela Ferreira (FERREIRA, 2015), que realiza um levantamento extenso

⁴ Portaria publicada no Boletim UFRJ, N.º 10, do dia 08/03/2018, disponível em <http://siarq.ufrj.br/images/bufrj/2018/10-2018.pdf>, acesso 10/03/2020

⁵ Durante as investigações desse trabalho, não foi evidenciada a utilização da função para prevalecer determinados aspectos em detrimento de outros. Ter a função de presidência na representação dos professores do IH vem por conta do curso de História ser de responsabilidade do IH e não da FE. Porém, é uma das formas que o poder se manifesta no currículo.

dos cursos de História (Federais e Estaduais), os quais fizeram a mudança curricular, analisando os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e realizando entrevistas. Além desse levantamento, a autora investiga como esses cursos aplicaram a Prática como Componente Curricular (PCC). Seu trabalho é importante, pois ele consegue sintetizar diferentes concepções apontados nos demais trabalhos que analisei: falta de domínio do que seria a PCC; a relação conflituosa entre Licenciatura e Bacharelado nesse processo de mudança; os diversos formatos que as universidades criaram para os seus currículos, baseando-se em diferentes dispositivos legais; a relação entre teoria/pesquisa e prática/ensino nesses cursos; os professores perdidos em entender esta modalidade de prática e relacionar a sua disciplinas específica com a transposição/mediação didática; as relações de poder na confecção de currículos; etc.

Ao retornarmos o nosso olhar para o curso de História da UFRJ, é importante considerar a perspectiva sobre a trajetória do próprio curso. Conforme expõe Marieta de Moraes (FERREIRA, 2013), o curso de História apresentou diferentes configurações e perspectivas, iniciando-se na Universidade do Distrito Federal (UDF – 1935/39), passando pela Universidade do Brasil (UB - 1939/68) até a UFRJ (1968 – dias de hoje)⁶. As transformações sofridas pelo curso no decorrer dos anos, gestões e contextos políticos e sociais, impactaram (e ainda impactam?) no que se tornaria o curso de História e suas tradições (HOBSBAWM, 1997).

Frente a esses questionamentos, para compreender a trajetória do curso de História e o atual currículo de Licenciatura plena da forma como foi elaborado, essa dissertação se propõe a investigar o processo de reformulação do currículo de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) focalizando com mais atenção os trabalhos da Comissão de Licenciatura formada em 2018. Há a análise de documentos produzidos pela Comissão, relacionando-os com a trajetória do curso de História da UFRJ (FERREIRA, 2013), disputas de poder, recursos e status (GOODSON, 1997 e 2012) e entrevistas com membros participantes da Comissão, pois assim procuro dar conta dos questionamentos apresentados até agora.

Para o desenvolvimento e análise desse trabalho, duas metodologias serão adotadas. Primeiramente, uma pesquisa documental, tanto em documentos produzidos pela Comissão responsável pela criação do novo currículo de Licenciatura em História da

⁶ No capítulo 2, explicitaremos melhor as transformações pelas quais o curso e a instituição passaram e as relações com a área de formação de professores.

UFRJ, quanto o próprio currículo de Licenciatura aprovado, comparando com o currículo do Bacharelado. Ainda sobre as fontes escritas, mas exteriores à instituição, estas serão analisadas e em conjunto, os dispositivos legais delimitadores da formação de professores, partindo da LDB 9.394/96 que afirma a exigência das licenciaturas plenas até as Diretrizes, Pareceres e Resoluções contemporâneas ao trabalho da Comissão de Licenciatura (2018). Documentos produzidos pela ANPUH também serão analisados, pois a associação detém um importante papel de orientação da comunidade disciplinar de História na relação de poder sobre os conhecimentos e formação em de História.

Sobre os dispositivos legais, a seleção destes começa com as referências utilizadas em trabalhos acadêmicos que pesquisam outras reformas curriculares de História em outras instituições e nas referências legislativas que os documentos produzidos pela comissão citam, mas não se limitam a eles. É interessante a expansão das referências legislativas. Além disso, o que a Comissão de Licenciatura explicita é fruto de um processo de seleção, de escolhas. As fontes relacionadas não têm a função de buscar ou confirmar uma verdade, mas através do exposto das discussões, afirmações, contradições, silêncios e fissuras, da procura de indícios e rastros, tudo possibilitará a compreensão do processo em questão, as disputas e os demais objetivos específicos.

Além da perspectiva histórica, alguns autores auxiliam na compreensão desses documentos através de suas produções teóricas. Ivor Goodson oferece algumas contribuições importantes ao discutir sobre as comunidades disciplinares (GOODSON, 1997). Trata-se de conceitos importantes para compreendermos os processos de identificação, semelhanças e diferenças, as disputas e defesas de status, recurso e território.

As associações de professores por disciplinas podem ser, teoricamente, representadas como segmentos e movimentos sociais envolvidos na negociação de novas alianças e racionalidades, à medida que as construções da realidade detida colectivamente se transformam. Assim, aplicadas às identidades profissionais dos professores numa escola, seria possível revelar as regularidades e mudanças conceptuais que são geradas através dos membros de comunidades disciplinares específicas, à medida em que são manifestadas em manuais escolares, em planos de estudo, em publicações especializadas, em relatórios de conferências etc. (WATSON, 1909 apud GOODSON, 1997, P. 22)

(...) três conclusões gerais sobre o processo como se tomaram matérias escolares - conclusões que, lembramos, têm implicações importantes no estudo histórico de outros conjuntos de conhecimento profissional. [...] Em terceiro lugar, o debate em tomo do currículo pode ser interpretado em termos de conflito entre matérias em relação a status, recursos e território. (GOODSON, 2012, P. 120)

Outro conceito importante mobilizado por Goodson e que nos auxilia na perspectiva sobre o currículo é o conceito de “currículo como conflito social” (GOODSON, 2012, P. 22). O currículo não é apenas uma lista sistemática de conteúdo, isento, imparcial, preenchido de racionalidade. Goodson defende que na construção de um currículo, existe uma relação de poder na escolha do que entra – e talvez, ainda mais do que não entra – na lista de conhecimentos que o aluno deve adquirir ao final do percurso e que de certa forma, tem a capacidade de impactar também a sociedade:

“Ela [história do currículo] oferece também uma pista para analisar as relações complexas entre escola e sociedade, porque mostra como escolas tanto refletem como refratam definições da sociedade sobre conhecimento culturalmente válido em formas que desafiam os modelos simplistas da teoria de reprodução.” (GOODSON, 2012, P. 118)

Essa capacidade do currículo foi pensada pelos integrantes da Comissão? Que perfil de aluno é projetado através desse currículo? Se sim, quais os impactos que os membros acreditam que o currículo pode ter nos futuros professores de História do Ensino Básico? Importante destacar que uma reforma não é sinônimo de melhoria ou evolução. Uma reforma pode acontecer para estabilizar determinadas práticas ou até mesmo retornar a antigos costumes. Ao analisar currículos escolares em diferentes momentos da história escolar inglesa, Goodson aponta que:

Apesar de ter sido apresentado como uma iniciativa política inovadora, não deixa de ser curioso observar uma notável continuidade histórica em relação aos Regulamentos de 1904. A amnésia histórica permite que a reconstrução curricular seja apresentada como uma revolução curricular, tal como Orwell observou: «o que controla o passado, controla o futuro» (GOODSON, 1997, P. 38)

A segunda forma de análise será através da História Oral. A escolha por essa metodologia se encontra no campo das subjetividades.

Podemos, pois, concluir, com relação à especificidade da história oral: sua grande riqueza está em ser um terreno propício para o estudo da subjetividade e das representações do *passado tomados como dados objetivos*, capazes de incidir (de agir, portanto) sobre a realidade e sobre nosso entendimento do passado. (ALBERTI, 2004b, P.42. grifo original)

Muitas das perguntas que faço nesse trabalho são sobre como os integrantes da Comissão pensaram, interpretaram e se houve processos de resignificação – se foram modificadas as suas perspectivas sobre o Ensino de História. Em um documento escrito, muito do que é colocado no papel é resultado de conflitos, consenso e concessões e nem sempre reflete os pensamentos de parte do grupo, ou até mesmo de todos os integrantes, mas, por uma questão de estratégia e demanda, algumas decisões se mostraram urgentes. A História Oral vem como metodologia para investigar esses conflitos, as significações,

as fissuras, as relações como um grupo distinto e as relações de poder que podem ou não ter existido e que ficaram fora dos documentos.

Verena Alberti (2004a; 2004b) nos ajuda com algumas questões sobre a História Oral: compreender que a entrevista não é legitimadora ou contraprova do que está nos documentos, mas outro ponto de vista sobre o mesmo objeto. Convém estar atento às questões referente à memória, fruto do processo de reconstrução das suas experiências, onde o entrevistado constrói uma narrativa, selecionando pontos que fazem sentido naquele momento e não uma descrição isenta do que aconteceu.

Para a realização de entrevistas, irei adotar a entrevista semiestruturada, com algumas questões que apareceram no decorrer da pesquisa, das leituras dos documentos e legislações, análises de trabalhos similares e da perspectiva teórica adotada. O meu interesse nas perguntas é analisar como serão realizadas as construções narrativas pelos entrevistados, verificar as semelhanças e diferenças nas falas, sem a perspectiva de confrontá-las em uma tentativa de buscar de uma suposta verdade.

Para tentar dar conta das questões aqui levantadas, essa dissertação se encontra organizada da forma a seguir. O primeiro capítulo procura aprofundar o estudo sobre a contribuição de autores e questões teóricas e pontos pertinentes que auxiliam na compreensão do processo histórico e perspectivas adotadas nesse trabalho

O segundo capítulo é dedicado para a contextualização e trajetória do curso de História da UFRJ, a partir da sua criação, as mudanças políticas e sociais que influenciaram na estrutura e perspectiva do curso, os dispositivos legais que balizaram o curso, a cicatriz das feridas abertas pela ditadura civil-militar o papel das pós-graduações sempre relacionando esses acontecimentos à formação de professores

Já o terceiro capítulo vai concentrar esforço na análise do currículo criado, em paralelo com os documentos produzidos, fala dos entrevistados, legislações pertinentes ao tema, outras produções sobre reforma curricular, formação de professores e currículo.

Por fim, mas sem esgotar o tema, as considerações finais farão uma síntese das exposições feitas até então e alguns apontamentos de acordo com análises das fontes, baseados nos argumentos teóricos na expectativa de contribuir para os estudos na área de Currículo e Formação de Professores.

CAP. I - QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS QUE PERMEIAM ESSE TRABALHO

Com a finalidade de direcionarmos o nosso olhar sobre o objeto aqui focalizado – a reformulação curricular do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio de Janeiro –, esse capítulo irá delinear os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa. Procuo estabelecer uma relação da minha pesquisa com uma contextualização do curso de História da UFRJ e da trajetória da disciplina acadêmica e os parâmetros legislativos que ampliam e delimitam a formação de professores, partindo da LDB de 1996, a qual provocou mudanças de perspectiva sobre os cursos que envolviam a formação de professores para atuarem no Ensino Básico. Destaco esses elementos e suas contextualizações particulares e como tais acontecimentos se relacionam à forma como a construção curricular do curso de Licenciatura em História da UFRJ se tornou possível.

Semelhante a um fio condutor para esse trabalho, os objetivos, tanto o geral como os específicos, explicitam as principais questões formuladas, inclusive para a construção do roteiro das entrevistas. O objetivo geral dessa pesquisa é investigar o processo de reformulação do currículo de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), focalizando com atenção especial para os trabalhos da *Comissão de Licenciatura*. A Comissão, formada de maneira paritária, foi constituída por doze pessoas ao todo, divididas em três representações: a representação dos professores de História responsáveis por lecionar as disciplinas específicas e localizados no Instituto de História (IH) com três integrantes; a representação dos professores de História responsáveis pelas disciplinas de didática e prática de ensino, localizados na Faculdade de Educação (FE) com três integrantes e a representação discente do curso de História com seis integrantes (três titulares e três suplentes).

Outros objetivos, estes mais específicos, também serão observados no processo de pesquisa. Entre eles, procuro entender como essa comissão paritária, assim como a construção desse currículo, foi possível de ser criada e realizada. Esse questionamento é pelo longo histórico de resistências, negociações e constrangimentos nas relações entre licenciatura e bacharelado para a discussão desse currículo, assim como o longo período para implementação dele (considerando o início da exigência em 2002, com as

Resoluções 1 e 2 do Conselho Nacional de Educação - CNE⁷) até o segundo semestre de 2019, quando se inicia a primeira turma do curso de licenciatura em História da UFRJ.

Sobre os documentos analisados até o momento⁸, uma das principais mudanças no currículo de Licenciatura em História foi a inclusão das Oficinas de Ensino de História, que têm como objetivo principal,

(...) permitir aos licenciandos a elaboração de estratégias que estimulem a reflexão e a experiência dos procedimentos de reelaboração didática dos conteúdos discutidos nas disciplinas teóricas e historiográficas, articulando, assim, as atividades de ensino com as atividades de pesquisa e extensão... (Projeto político pedagógico de licenciatura plena em História, [Anexo 6](#))

Essas Oficinas foram o meio encontrado pela Comissão para atender as 400h de *Prática como Componente Curricular* (PCC), de acordo com a Resolução nº 02 de 19 de fevereiro de 2002⁹ atualizada pela Resolução nº 02 de 2015 de 01 de julho de 2015¹⁰, ambas do CNE/CP que determinam a dedicação dessa carga horária do curso para a modalidade. Pesquisas têm abordado que existe pouca clareza dos cursos e um entendimento restrito pelo corpo docente das Universidades sobre a aplicação e o que seria essa modalidade de prática (BOTON; TOLENTINO-NETO, 2019). Portanto, um dos objetivos específicos é investigar como a Comissão entendeu e definiu essas 400h de Prática como Componente Curricular e como foram idealizadas as Oficinas de Ensino de História. Foram levantadas outras possibilidades diferentes da que foi estabelecida? Houve uma referência específica – de alguma Universidade que já tenha adotado a PPC, ou de alguma produção teórica – que a Comissão seguiu?

Sobre o Ensino de História, antes da determinação de que as licenciaturas deveriam ter identidade própria, já existia a defesa por parte dos profissionais que representam o bacharelado (CERRI, 2013), segundo a qual bastaria ao graduando possuir os aprendizados específicos da disciplina para ser um “bom, professor” – e esta defesa ainda existe (ANDRADE, 2020). Já por parte dos profissionais da licenciatura, as

⁷ Disponíveis, respectivamente em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192 e http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em 27/08/2021

⁸ E aqui cabe o agradecimento ao professor Fabrício do Instituto de História pelo fornecimento de alguns desses documentos, e que mesmo em período de restrição no acesso à totalidade das informações, cedeu tais documentos.

⁹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192

¹⁰ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 acesso em 30/12/2020

disciplinas pedagógicas são de extrema importância, para que o graduando possa mobilizar os saberes das disciplinas específicas em sala de aula (MONTEIRO, 2007). Fica clara que a relação entre a licenciatura e bacharelado tem as suas tensões no referente de como deve ser a formação do professor de História. Com base no que nos aponta Goodson “[...] *as comunidades disciplinares escolares poderiam ser vistas como uma coligação política com diversas facções disciplinares envolvidas numa luta política pelos recursos e pela influência*” (GOODSON, 1997, P. 44, grifo meu), existiu o debate sobre qual a melhor formação do profissional de História, semelhante ao relatado acima? Quais as disputas entre os grupos envolvidos nas discussões frente às lutas por interesses e influências?

Para construção desse currículo, escolhas foram realizadas. Partindo do currículo vigente até então, foi necessário por parte da Comissão, realizar uma seleção de disciplinas: excluindo disciplinas como “Metodologias de Pesquisa em História”, “Filosofia I” e “Introdução à Sociologia” (as duas últimas por já existirem disciplinas de mesmo caráter na Licenciatura) para incluir “História do Ensino de História”, “Relações étnico-raciais e direitos humanos” e as Oficinas de Ensino, para atender à exigência das 400h de Prática como Componente Curricular¹¹. Como foi o processo de seleção das disciplinas? Quais os critérios escolhidos para acrescentar e excluir disciplinas e adaptar a carga horária das demais disciplinas?

Estamos discutindo a formulação do currículo para formação de professores. Por mais que exista a possibilidade de formarmos pesquisadores para o Ensino de História, acredito que o objetivo principal do curso seja justamente formar profissionais para exercerem a profissão na Educação Básica. Um dos meus objetivos específicos é investigar se foi levantada a possibilidade de uma interação maior com a educação básica, para além da didática especial e prática de ensino, de criar um “espaço comum” entre universidade e Ensino básico (NÓVOA, 2017).

Estes são os objetivos decorrentes das questões que me incentivam a pesquisar o processo de reformulação do currículo de Licenciatura em História da UFRJ. Porém, não limitados a elas, mantendo-se sempre aberto para outros caminhos, questões e aspectos que podem surgir – e surgiram – no decorrer dessa pesquisa, mas as questões expostas aqui são o fio condutor deste trabalho.

¹¹ De acordo com a Resolução nº 2 do CNE/CP de 01/07/2015. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 30/12/2020

Mas que relações são estabelecidas entre os elementos apresentados? Como a trajetória da disciplina acadêmica de História se relaciona com o longo período de discussão sobre a Licenciatura em História da UFRJ? Como que a participação de membros da Comissão de Licenciatura – cada integrante representando a sua categoria – **;** (sem vírgula) se insere nesta pesquisa com seus relatos e ressignificações? Nesse aspecto, aciono alguns autores, trabalhos e perspectivas teóricas para explicitar as relações que o tema e as questões mobilizadas.

História do Tempo presente e História do Currículo: questões envolvendo a relação com currículo e historicidade.

Para abordar a reforma curricular do curso de Licenciatura em História da UFRJ, adotei perspectivas teóricas de alguns autores, que se demonstram potentes para o entendimento desse trabalho. Principalmente ao se tratar de uma mudança recente, onde as ações decorrentes da reforma curricular ainda estão em curso, com pontos de interrogações ainda em abertos, ampliados com o período de pandemia, que atrasaram calendários, alteraram planejamento, mudaram a dinâmica de aula e as relações entre a disciplina, professores e alunos, tudo tornando mais complexa a tarefa de analisar o processo. Mas, como afirma em entrevista o historiador Henry Rousso:

Eu compreendo que sempre existiu uma tensão no trabalho dos historiadores de todas as épocas em relação à concepção de que não se pode investigar sobre o período contemporâneo, pois não se poderia compreender um processo que é inacabado. Essa foi a concepção pela qual, nós, e eu pessoalmente, muito nos “batemos”. Mas é verdade! (...) Os historiadores não tinham nada a dizer sobre as questões da atualidade e iríamos “abandonar” todas (as análises) aos jornalistas e à ciência política? Não, isso é ridículo! *Nós fazemos uma história inacabada. Nós fazemos uma história do inacabado.* Nós assumimos o fato de que as análises que vamos produzir sobre o tempo contemporâneo, provavelmente, terão certa duração e que os acontecimentos vindouros podem mudá-las. (FÁVERO AREND e MACEDO, 2009, P.205, grifo meu)

Adotando a perspectiva teórica da História do Tempo Presente, reconheço que o meu objeto de pesquisa é um tema que se encontra em uma discussão presente, forte, e situando-se em uma área sensível, na qual disputas de narrativas, significados e posições se encontram e se confrontam. A reforma curricular de Licenciatura em História da UFRJ está inserida nessa esfera, quando percebemos as discussões com as quais se relacionam, isto é, temas que estão em franca disputa: formação de professores; identidade profissional; Ensino de História; demandas e ações de grupos e entidades e a relação entre o ensino acadêmico e o ensino escolar.

Em um contexto mais amplo, a formação de professores já foi objeto de atenção em diferentes contextos e demandas. Começou pela necessidade de uma formação específica para o processo de alfabetização e escolarização no Brasil (ainda no período no período imperial), passando pela institucionalização da relação governamental com a educação (com a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930) e chegando a uma formação específica que esteja sincronizada com as políticas curriculares atuais. No contexto do objeto dessa pesquisa, a formação de professores passa por um momento de reformulação que envolve a tradição de uma determinada formação acadêmica e a possibilidade de mudança. Mudança esta que está diretamente ligada à identidade profissional. Não exclusivo a esta¹², mas à configuração do curso de formação que delimita e capacita os futuros professores a determinados conhecimentos, habilidades e competências; ao mesmo tempo em que tem a capacidade de formar determinada identidade de professores. Outro ponto em questão é o Ensino de História, considerada um conhecimento inferior por algumas categorias. A área vem crescendo em produção acadêmica e projeção e, com o advento do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), demonstra e incentiva a produção de conhecimentos ligados ao trabalho em sala de aula –uma das exigências do programa é a produção de um material que possa ser utilizado em sala de aula. As demandas dos agentes envolvidos (individualizados ou em representações) influenciam nas reformulações curriculares e nas aproximações e distanciamentos da formação acadêmica com a atuação profissional na escola.

François Dosse, ao elucidar sobre as mudanças da postura de historiadores com novas abordagens, aponta:

Dessa mudança historiográfica resulta uma ampliação do conceito de “tempo presente” que não é mais considerado um simples período adicional mais próximo. O conceito remete em sua acepção extensiva ao que é do passado e nos é ainda contemporâneo, ou ainda, apresenta um sentido para nós do contemporâneo não contemporâneo. *A noção de “tempo presente” se torna nesse contexto um meio de revisitação do passado e de suas possíveis certezas, como também as possíveis incertezas.* (DOSSE, 2012. P. 11, grifo meu)

Além da questão de uma história recente, as incertezas do processo de reformulação curricular em questão se aproximam da História do tempo presente. Esse trabalho compreende que o processo em andamento ainda não se definiu – se é que um dia irá se definir -, mas ao mesmo tempo trata-se de uma oportunidade de compreender a

¹² Os conhecimentos dos professores, segundo Develay, não advêm apenas do meio acadêmico, mas de outras referências, como as práticas sociais de referência, em um fluxo que também influencia o meio acadêmico (DEVELAY, 1992; APUD MONTEIRO, 2007, P.90).

reforma curricular em seus primeiros passos, como os integrantes da Comissão de Licenciatura atuaram na construção desse novo currículo e projetaram sobre o Ensino de História as suas perspectivas do que seriam (ou o quais conhecimentos seriam necessários para) formar professores.

Tais questões que envolvem uma periodicidade muito recente, rodeadas de certezas/incertezas tangenciam temas polêmicos, traumáticos, sensíveis. E o mesmo acontece com a formação de professores e a reforma curricular em pauta. A exigência, de que os cursos que envolvem a formação de professores devem ser licenciatura plena, através do artigo 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, inaugurou o debate se essa era a melhor maneira de formar o professor, e, no que se refere a tal regulamentação, “rompeu” a área de ensino com a sua área de disciplinas específicas. Na área de História a discussão não foi diferente, envolvendo a chamada “Briga das Diretrizes” (SILVA, 2019): a defesa da formação de um “profissional de História” por um lado, pela Associação Nacional de História, a ANPUH e, de outro, grupo de pessoas ligadas à área de educação que defendiam que a formação em um curso de “licenciatura com identidade própria” era a melhor forma de valorizar a formação docente e o Ensino de História.

Desde a reforma Capanema em 1939, era organizado com base na estrutura do 3+1, onde a formação docente é colocada em segundo plano, deixada para o final do curso, tendo que dar conta de uma demanda deixada de lado por grande parte dos professores ligados à formação voltada para a pesquisa acadêmica. Isso sem contar com a demanda discente que, ao mesmo tempo, busca por conhecimentos de Ensino de História, mas também - ancorada na tradição de uma formação que disponibiliza dois diplomas, um de bacharel e outro de licenciado - se preocupa com a empregabilidade e atuação, que consensualmente reconhece que a atuação como Historiador não oferece muitas oportunidades de trabalho. Tais questões afetam Institutos, Departamentos, indivíduos e a própria comunidade acadêmica, ora incentivando, ora obstruindo as ações para a mudança.

Ao trabalhar na perspectiva da História do currículo e com o principal teórico Ivor Goodson (1997 e 2012), proponho como principal tarefa de Historicizar o currículo.

Entretanto, estudos sob constante orientação limitaram-se, na maioria das vezes, à visão dos participantes, num determinado momento, sobre os acontecimentos do aqui e agora. A lacuna fundamental é de dados sobre as repressões que ultrapassam o evento, a escola, a sala de aula e o participante. Por conseguinte, o que se torna mais necessário é um método que se detenha nos participantes, na complexidade do processo social, mas que absorva também algum entendimento em relação às repressões que ultrapassam a situação. O processo humano pelo qual as pessoas fazem sua própria história

não se realiza em circunstâncias de sua própria escolha, da mesma forma como acontece com as potencialidades para a negociação da realidade. *O estudo histórico procura entender a forma como o pensamento e a ação se desenvolveram nas circunstâncias sociais do passado.* Seguir esta evolução através do tempo, até o presente, proporciona-nos insights sobre como estas circunstâncias que experimentamos como “realidade” contemporânea têm sido negociadas, construídas e reconstruídas. (GOODSON, 2012, P. 74 e 75, grifo meu)

Abordando o currículo de Licenciatura de História da UFRJ através do trabalho da Comissão de Licenciatura, para uma análise que não fique restrita ao momento da sua construção, considero importante o processo de historicizar o currículo. Para compreender melhor como o currículo de Licenciatura em História obteve tal configuração através do trabalho da Comissão, é importante visualizar historicamente a construção do curso de História na UFRJ. A trajetória do curso (com suas diferentes concepções de Ensino de História, diversas interrupções em projetos institucionais, surgimento da pós-graduação e a sua relação com a formação de professores) tem uma função importante para entendermos a sua tradição em predileção do curso com o ensino voltado para o bacharelado atrelado a uma visão equivocada – porém contextualizada pela racionalidade técnica aplicada à formação de professores nos anos 1970 – sobre o conhecimento mobilizado pelos professores. Os parâmetros legislativos, partindo da Lei nº 9.394 de 1996, a reação da comunidade disciplinar de História, representada pela ANPUH, frente às mudanças normatizadas, e a participação dos integrantes da Comissão de Licenciatura (um de cada representação, já que foi estruturada de forma paritária), nos aproximam das principais questões que mobilizaram os integrantes e as demandas de cada representação no momento dos trabalhos da Comissão e as ressignificações realizadas pouco mais de três anos depois do trabalho realizado.

Essas relações que estabeleço com meu objeto de pesquisa me auxiliam em compreender os padrões de estabilidades e padrões de mudanças (GOODSON, 1997) que o processo de reformulação possui.

Os assuntos internos e as relações externas da mudança curricular deveriam ser aspectos inter-relacionados em qualquer análise de reforma educacional. Quando o interno e o externo estão em conflito (ou dessincronizados) a mudança tende a ser gradual ou efêmera. Uma vez que a harmonização simultânea é difícil, a estabilidade ou conservação curricular é comum. O que acontece muitas vezes é uma divergência entre as «categorias institucionais» de Meyer e as «mudanças organizacionais». Se a mudança a um determinado nível não acontece (ou é mal sucedida), então a mudança ao outro nível poderá ser inadequada, mal sucedida ou efêmera. (GOODSON, 1997, P. 29)

Podemos entender os assuntos internos, como a organização e estrutura do curso de História e as relações externas como a forma que o Instituto de História lida com o

dispositivo da reforma curricular exigido pelo governo federal através do MEC/CNE. E de fato, a falta de harmonização, concordância com as normas colocadas em práticas, levaram a uma conservação do currículo por um longo período.

Sobre os padrões de mudança, Goodson afirma:

Deste modo, as forças e estruturas externas surgem não só como fontes de ideias, que respondem às potencialidades e às limitações, mas também como portadora de características (de conteúdo, de função e de actividade) em relação às quais a prática escolar deve se aproximar com vista de obter apoio e legitimação. (GOODSON, 1997, p. 50)

Para Ivor Goodson, para falarmos sobre os processos de estabilidade e mudança disciplinar, o autor defende que, para a análise sobre tais processos, é preciso observar as estruturas organizacionais e institucionais e a ação de grupos internos e externos aos personagens envolvidos, individualmente ou organizados em grupo, como comunidades disciplinares e/ou epistêmicas. Para o autor, a busca por “status, recursos e território” (GOODSON, 2012, p. 120) mobiliza a ação dos indivíduos e a interação destes e da própria comunidade, estimula que um determinado processo venha a inclinar-se ou para uma estabilidade ou para uma mudança. E tais inclinações também dependem de agentes externos, que segundo Goodson, é onde se encontram os recursos e apoio ideológico para os seus interesses. Portanto, para o processo de estabilidade, de conservação depende de que o interno e o externo estejam em conflito, o que acaba por contribuir para que as estruturas e organizações mantenham-se, apesar do esforço de um dos lados para a mudança; e para que os processos de mudança aconteçam, as estruturas externas detêm maior influência na movimentação e alteração das mesmas estruturas e organizações. Sobre a mudança, podemos questionar se apenas a busca por recursos e apoio do externo é capaz de gerar mudança, se outros fatores como a própria busca por um ensino de mais qualidade e a perspectiva de um futuro, seja escolar ou uma projeção profissional dos alunos, não pode ser um fator importante para a mudança.

Porém, em diversos momentos ao decorrer de suas ideias, Goodson afirma que o processo tende mais à estabilidade do que à mudança:

A harmonização através dos níveis e domínios é uma busca ilusória: a estabilidade e a conservação continuam assim a ser o resultado mais provável da estruturação do ensino no qual as disciplinas constituem em ingrediente crucial. (GOODSON, 1997, p. 32)

Esta aceitação da disciplina categórica permanece até o momento em que é desvalorizada por contradições insustentáveis noutros níveis, ou importantes mudanças paradigmáticas, mudanças organizacionais ou mudanças nas exigências de grupos externos. Uma vez estabelecido, este sistema cria forças poderosas para a estabilidade e para a conservação. (GOODSON, 1997, p. 52)

E para que haja a mudança, é necessário de um esforço maior em que:

A mudança organizacional tem de ser acompanhada por uma mudança da categoria institucional (e pelo aparecimento de novas práticas institucionalizadas), de modo a assegurar a “mudança fundamental” de Nisbet. Mas o estabelecimento de uma nova categoria institucional, de práticas institucionalizadas associadas, acarreta as sementes de novos padrões de tradição e inércia. Em suma, a mudança fundamental exige a “invenção de (novas) tradições” (GOODSON, 1997, p. 31)

Essa “nova tradição”, como afirma Goodson, é melhor desenvolvida na introdução “A invenção das tradições” (HOBBSAWM, 1997, P. 9-23) do livro homônimo, organizado pelos Historiadores Eric Hobsbawm e Terence Ranger. Para o Historiador, a tradição inventada:

(...) entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade, em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer uma continuidade com um passado histórico apropriado. (HOBBSAWM, 1997, P. 9)

A tradição, comumente traz uma ideia de naturalidade, como “algo que sempre existiu”, independente dos acontecimentos através do tempo e das ações dos indivíduos e grupos, servindo de justificativa para quem detêm a posição de prestígio se manterem nela. Ao abordar os conceitos de tradição e de costume, Hobsbawm trabalha com a invariabilidade e flexibilidade dos conceitos.

A “tradição” nesse sentido deve ser nitidamente diferenciada do “costume”, vigente nas sociedades ditas “tradicionalistas”. O objetivo e a característica das “tradições”, inclusive das inventadas, é a **invariabilidade**. O passado real ou forjado a que elas se referem impõe práticas fixas (normalmente formalizadas), tais como a repetição. O “costume”, nas sociedades tradicionais, tem a dupla função de motor e volante. Não impede as inovações e pode mudar até certo ponto, embora evidentemente seja tolhido pela exigência de que deve parecer compatível ou idêntico ao procedente. Sua função é dar a qualquer mudança desejada (ou resistência à inovação) a sanção do procedente, continuidade histórica e direitos naturais conforme o expresso na história. (...) O “costume” não pode se dar ao luxo de ser invariável, porque a vida não é assim nem mesmo nas sociedades tradicionais. O direito comum ou consuetudinário ainda exhibe esta combinação de **flexibilidade** implícita e comprometimento formal com o passado. (HOBBSAWM, 1997, P. 10, grifo meu)

Com a abordagem que diferencia e, ao mesmo tempo aproxima os conceitos, percebe-se que, combinados, os conceitos dão base um para o outro: um elegendo o que é continuidade de uma determinada estrutura, cultura ou identidade antecedente, outro legitimando as inovações para serem aceitas e fazerem parte da tradição. Essa construção nos faz perceber que, embora sem a intencionalidade presente, as inovações precisam se adaptar ao anterior. Podemos refletir sobre o currículo de licenciatura sobre os processos de estabilidade e mudança e nos perguntar como que a reformulação curricular aqui em pauta se relaciona entre o já estabelecido, assim como entender o peso de algumas tradições no mesmo processo.

A tradição se manifesta de diferentes formas e entender a historicidade do currículo é deveras importante nesse trabalho. As tradições são construções históricas, o que significa que determinados aspectos e estruturas do currículo, abordagens historiográficas, concepções de ensino etc., são mobilizados, fixados, “naturalizados” através de estabelecimento de costumes, culturas que são disputados e negociados pelos agentes, comunidades disciplinares/epistêmicas, levando em conta as contingências, contexto histórico e mobilizações.

Diante das circunstâncias que possam se apresentar, um determinado aspecto pode ser legitimado ou não como pertencente de uma tradição. Nesse aspecto, a tradição na formação de História se voltar para o bacharelado se solidificou não só pela ação dos agentes e das comunidades, mas também por circunstâncias dos acontecimentos. Ao historizarmos tanto o currículo, quanto a trajetória do curso de História da UFRJ, temos a oportunidade de compreender a forma como ambos se manifestam hoje; assim como a relação do curso com os conhecimentos que envolvem o Ensino de História e a formação de professores.

Importante destacar que a relação entre o bacharelado e licenciatura (da mesma forma que os conhecimentos mobilizados pelas habilitações) não é necessariamente antagônica, embora haja existência do conflito. As razões estabelecem que os conhecimentos mobilizados pelos professores sejam inferiores, outros em relação ao movimento do ensino superior para uma formação bacharelesca. Porém, não é contraditório dizer que faz parte da tradição dos cursos superiores (porque isso não é exclusivo da área de História) tanto uma formação voltada para a pesquisa acadêmica, incentivo às pós-graduações, quanto o preconceito e inferiorização dos conhecimentos do campo do Ensino de História e com a atividade do professor. O segundo aspecto será mais bem investigado no capítulo 2.

Acredito que três pontos são importantes de esclarecer. O primeiro deles se refere aos processos de mudança que são mais difíceis de acontecerem através de uma completa ruptura com o estabelecido anteriormente, uma vez que as chances de mudanças de tal mudança acontecer e/ou permanecerem são menores. Outra questão interessante de observarmos é a relação de simultaneidade entre estabilidade e mudança: mudanças podem acontecer ao mesmo tempo em que características anteriores da mesma estrutura se mantêm. Goodson, ao exemplificar uma mudança ocorrida em um determinado currículo, destaca que: “A estrutura de recursos ligados aos exames *sobreviveu*

eficazmente às *mudanças* subsequentes do sistema educacional.” (GOODSON, 1997, p. 46, grifo meu)

O terceiro ponto a se destacar é que, apesar de promover uma mudança, não necessariamente ela vai se efetivar na prática, e mesmo assim, não é garantido que ela possa representar uma melhoria. Como afirmam as autoras Lisete Jaehn e Márcia Ferreira (JAEHN e FERREIRA, 2012) ao analisarem as contribuições de Ivor Goodson e Thomas S. Popkewitz para os estudos sobre currículo:

Há, contudo, um aspecto central e convergente no conceito de história nos dois autores, que se relaciona ao aspecto contingente da escolarização e que os aproxima no modo como compreendem a mudança curricular. Para ambos, uma reforma curricular nem sempre significa mudança ou avanço para algo que é melhor em relação ao passado. Ela pode incluir tanto potenciais progressivos quanto regressivos, tendo em vista as circunstâncias históricas nas quais elas emergem (JAEHN e FERREIRA, 2012, P. 261)

Outro ponto importante e que será discutido a seguir é da utilização da História Oral nessa pesquisa. A participação das representações nessa pesquisa, além de serem importantíssimas para compreender mais ao fundo o processo de reformulação curricular, também podem ser articuladas tanto para as discussões da História do tempo presente, no que tange sobre a relação de memória e história (FERREIRA, 2018), quanto às produções de Ivor Goodson e suas provocações sobre Estabilidade e Mudança (GOODSON, 1997).

Sobre a abordagem curricular que eu adoto, o currículo como construção social (GOODSON, 1997), assim como Goodson, não é um elemento neutro, um artifício meramente burocrático, mas sim um espaço de negociação, conflitos, com a participação de agentes com seus interesses e defesas de suas concepções e posições. Essas relações não estão apenas no nível da sua construção, das pessoas que o elaboram, mas também dos indivíduos para quem o currículo é direcionado, a “série de áreas e níveis que o currículo é produzido, negociado e reproduzido” (GOODSON, 2012, P. 22). Sobre o currículo escrito – o currículo elaborado e colocado para se pôr em prática –, Goodson afirma que,

Num sentido significativo, o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares (...) isto não significa afirmar uma relação directa entre a definição pré-activa do currículo escrito e a sua realização interactiva na sala de aula. Significa sim, afirmar que o currículo escrito fixa frequentemente parâmetros importantes para a prática da sala de aula (nem sempre, nem em todas as ocasiões, nem em todas as salas de aula, mas *frequentemente*). (GOODSON, 1997, P. 20, grifo do autor)

O autor auxilia na compreensão, portanto, nas relações entre os indivíduos e grupos da comunidade disciplinar/epistêmica de História, e as influências destas na

discussão curricular, ao mesmo tempo em que auxilia na investigação sobre as racionalidades mobilizadas neste currículo.

História Oral na pesquisa: como os atores da reforma curricular contribuem para a pesquisa.

Analisando a contribuição teórica de Ivor Goodson, percebe-se a importância dos indivíduos, Comunidades disciplinares/epistêmicas e instituições internas e externas ao curso de História da UFRJ:

A história do currículo não se pode basear apenas nos textos formais, tendo de investigar também as dinâmicas informais e relacionais, que definem modos distintos de aplicar na prática as deliberações legais. E por isso que a capacidade de dar visibilidade a narrativas e **actores** menos conhecidos é um dos desafios principais da nova historiografia. Finalmente, é preciso sublinhar a dimensão *social*, uma vez que o currículo está concebido para ter efeito sobre as pessoas, produzindo processos de seleção, de inclusão/exclusão e de legitimação de certos grupos e ideias. (GOODSON, 2012, P. 10, grifo do autor)

Portanto, a participação dos integrantes, um de cada representação da Comissão de Licenciatura, é crucial para a pesquisa. Não para trazer uma legitimação aos documentos produzidos pela Comissão ou de encontrar contradições entre as fontes, como se quiséssemos saber “a verdade”. Trata-se de dar voz – e de escutá-los – aos integrantes, de compreender as demandas de cada representação, de investigar os possíveis conflitos entre as três representações e principalmente compreender o processo de reformulação curricular através dos trabalhos desta Comissão. Isso não diminui a relevância dos documentos escritos, já que a análise destes também é de suma importância, pois se trata da forma escolhida de publicizar o currículo construído, tanto para a comunidade disciplinar de História da UFRJ, como também para o público externo.

Sobre as fontes consultadas nessa pesquisa, a perspectiva adotada é que são construções históricas e, assim como o currículo, tornam-se monumento por conta da seleção deliberada do pesquisador e/ou da sociedade, não apresentam uma descrição exata dos acontecimentos e nem as encaro como verdades ou versões oficiais dos temas pesquisados. Como aponta o Historiador Jacques Le Goff (2013):

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. (...) O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária e involuntariamente – determinada imagem de si própria (LE GOFF, 2013, P. 19 - 20)

Para dar conta desta demanda da pesquisa, autores e as produções da História Oral estão presentes e são potentes para esse trabalho. Entendendo a História oral como uma metodologia, acompanhando as discussões de Marieta Ferreira e Janaína Amado (FERREIRA E AMADO, 2006) que não compreendem a História oral nem como uma técnica, nem como uma disciplina, isto é, nem como uma simples ferramenta e nem como um campo que detém procedimentos, técnicas e conceitos particulares à área. Como metodologia, segundo as autoras:

As soluções e explicações devem ser buscadas onde sempre estiveram: na boa e antiga teoria da história. Aí se agrupam conceitos capazes de pensar abstratamente os problemas metodológicos gerados pelo fazer histórico. O entrevistado “se esquece” sempre de um conjunto específico de acontecimentos que vivenciou? Cada grupo de informantes situa em datas diferentes determinado fato histórico? Sendo uma metodologia, a história oral consegue enunciar perguntas como essas; mas exatamente por ser uma metodologia, não dispõe de instrumentos capazes de compreender os tipos de comportamentos descritos (bastante comum aliás). Apenas a teoria da história é capaz de fazê-lo, pois se dedica, entre outros assuntos, a pensar os conceitos de história e memória, assim como as complexas relações entre ambos (FERREIRA e AMADO, 2006, P. XVI).

E como teoria, para dar suporte às informações e conhecimentos obtidos pela entrevista, é que recorro às produções da História do tempo presente, assim como de Ivor Goodson. Conceitos e relações, como por exemplo; padrões de estabilidade e padrões de mudança, comunidade disciplinar/epistêmica¹³, currículo como construção social, agência de sujeitos, temas sensíveis e historicidade, são de extrema importância para essa pesquisa.

Após perceber a importância da metodologia da História oral para este trabalho acadêmico, precisava de trilhar o caminho até a entrevista propriamente dita e entender qual teria que ser a minha abordagem, isto é, qual seria o primeiro passo. Verena Alberti (2004b) exemplifica alguns caminhos, para que a utilização da História oral seja de fato potentes para a pesquisa. Dentre as nove categorias apontadas pela autora, duas se mostraram potentes para as entrevistas que pretendia realizar: História política e História de experiências. Tais categorias se aproximam do meu objeto de pesquisa, que é a Comissão de Licenciatura.

2. *História política.* A metodologia da história oral é especialmente indicada para o estudo da história política, entendida não como história dos “grandes homens” e “grandes feitos”, e sim como estudo das diferentes formas de articulação de atores e grupos, trazendo à luz a importância das ações dos

¹³ Nesta pesquisa, mobilizo ambas as comunidades, que têm história, conhecimentos, regras que as fazem se identificar como um grupo. Sobre a comunidade epistêmica, refiro-me a determinados grupos e/ou pessoas a quem, são atribuídos poderes para falar em nome dos demais, validação de conhecimentos e valores compartilhados pela comunidade disciplinar (GOODSON, 1997, P. 21 e 22)

indivíduos e de suas estratégias. Através de entrevista de história oral, é possível reconstruir redes de relação, formas de socialização e canais de ingresso na carreira (...) 7. *História de experiências*. Entrevistas de história oral podem ser usadas no estudo da forma como pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas (ALBERTI, 2004b, P24 e 25)

O próximo passo foi o processo de escolha dos participantes. A Comissão de Licenciatura, segundo a Portaria 1.483/2018 do Boletim UFRJ, foi composta por doze pessoas, dividida entre representação docente (seis membros) e representação discente (seis membros divididos igualmente entre titulares e suplentes). No entanto, essa Comissão paritária tinha três representações: além da representação discente, a representação docente era dividida igualmente entre os Professores do Instituto de História (IH) e os Professores da Faculdade de Educação (FE).

Como critério para escolha dos membros para serem entrevistados, pesquisei quais foram aqueles que mais participaram e estiveram envolvidos nas reuniões em que foram discutidas a estrutura e as disciplinas que formariam o currículo que seria aprovado – não sem revelar alguns posicionamentos conflitantes – após um longo período. Com isso, cheguei aos nomes Eduardo, integrante da representação discente, também integrante do Centro Acadêmico, que, porém, chegou à Comissão antes de fazer parte do coletivo de estudantes; Professor Matheus, representante docente e professor de Ensino de História e que atua na Faculdade de Educação (FE); e por fim, Professor Fabrício, representante do Instituto de História, atuando também em cargos de direção de setores do Instituto¹⁴.

Sobre o anonimato dos integrantes da Comissão de Licenciatura, apesar dos nomes serem públicos através da Portaria nº 1.483 de 26/02/2018 no Boletim da UFRJ, essa decisão se deu por conta da reformulação curricular, especialmente da licenciatura, ser um tema sensível. Utilizei o anonimato como uma ferramenta que oferece certa segurança, para que os integrantes pudessem estabelecer uma narrativa sem a preocupação com a identificação. É uma tarefa difícil, pois, em alguns momentos, os próprios integrantes fazem referências às atividades e pesquisa nas quais atuam, mas a intenção foi de dar um conforto para que os convidados falassem sobre a experiência na participação na Comissão.

¹⁴ Os nomes adotados são fictícios, com a finalidade de preservar a identidade dos entrevistados. Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil. O Registro de Consentimento Livre e Esclarecido encontra-se no [anexo 7](#) e o Parecer Consubstanciado Do CEP encontra-se no [anexo 8](#)

Como o principal objetivo dessa pesquisa é compreender a reforma curricular através dos trabalhos desta Comissão, optei por entrevistar um integrante de cada representação. Não me interessava em saber como cada integrante, de forma individual, contribuiu na reformulação curricular, mas sim entender o processo e, portanto, como cada representação pertencente a um determinado grupo no interior dessa comunidade disciplinar participou, contribuiu ou significou a experiência, considerando que cada representação tem a sua concepção de Ensino de História, suas demandas e, por fim, a relação nem sempre harmoniosa entre licenciatura e bacharelado – não exclusiva à UFRJ.

Ainda sobre a Comissão, a sua participação e envolvimento pode ser algo potente para futuros estudos: quem são os integrantes; qual o papel destes na aprovação do Currículo – já que outros não chegaram a ser efetivados –; o papel do diálogo estabelecido (em que os dois professores participantes ressaltam como mudança de postura frente às reformas anteriores); qual a relação destes com o Ensino de História, pensando em suas trajetórias acadêmicas e até de vida; entre outras abordagens. Entrevistas, essas, que podem até mesmo conversar com mais integrantes e também outros professores, em consonância com a reforma ou não. Para essa pesquisa, foi estabelecido um integrante de cada representação, principalmente por conta do período pandêmico que vivemos nesses quase dois anos.

No que se refere às entrevistas, escolhi uma estrutura de perguntas que criasse condições para o entrevistado refletir e ressignificar a sua participação na Comissão de Licenciatura, principalmente pela distância temporal de aproximadamente três anos após as discussões. Não são interesse dessa pesquisa os detalhes burocráticos – apesar de não considerá-los como inexistentes ou menos importantes – mas como frente a um tema tão sensível, envolvendo a questão de como formar um Professor de História; assim esse currículo foi possível, como foram as discussões, o papel da formação paritária, as relações entre as representações e outros pontos que também pudessem surgir na pesquisa. O roteiro das entrevistas está no [anexo 3](#), e sobre esse roteiro, podemos fazer algumas observações. Devido ao período de pandemia, as entrevistas foram realizadas de forma remota, através do aplicativo “Zoom”. Um desafio, pois, apesar das facilidades possibilitadas (por exemplo, de cada um na sua casa poder participar da pesquisa), mas justamente por isso, cria-se uma dificuldade, pois acabamos dividindo a atenção com as próprias tarefas de casa, à crescente oferta de eventos online, demais reuniões, além de questões técnicas ligadas a programas e conexão à internet. Esse período de afastamentos e isolamento tem trazido lições importantes.

A primeira pergunta “*Após um pouco mais de três anos, quais as reflexões você faz da sua participação na Comissão de Licenciatura?*” é propositalmente mais aberta, deixando que o próprio entrevistado faça as suas relações e procuro não interferir na resposta, além de dar espaço para a subjetividade dos entrevistados. Ao dar pistas sobre como foi o processo para cada um, também é de certa forma, uma estratégia para deixar o entrevistado mais à vontade, tirando um pouco a ansiedade dos primeiros momentos. Apesar de um questionário relativamente extenso, a ideia inicial é do mesmo se adaptar: à medida que os entrevistados refletem e constroem as suas narrativas sobre os acontecimentos, algumas questões que seriam tratadas em um momento mais avançado, são antecipadas e dinamizam a entrevista.

Trazer a subjetividade dos entrevistados tem os seus potenciais e, ao mesmo tempo, alguns riscos para a pesquisa, como exemplo podemos citar a construção de sentidos pelos entrevistados. Verena Alberti, ao falar da dificuldade do entrevistado em contar algo da sua vida para alguém estranho a sua rotina, destaca:

O que está em jogo especialmente aí? O trabalho de transformar lembranças, episódios, períodos da vida (infância, adolescência etc.), experiências, enfim em linguagem. Em situações desse tipo (como em inúmeras outras) a linguagem não “traduz” conhecimentos e ideias preexistentes. Ao contrário: conhecimentos e ideias tornam-se realidades à medida que, e porque, se fala. O sentido se constrói na própria narrativa; por isso se diz que ela constitui (no sentido de produzir) racionalidades. (ALBERTI, 2004b, P. 79)

Ao narrar os acontecimentos, não no sentido de relato, como um retrato fiel do que aconteceu, mas na construção realizada pelo entrevistado valorizando determinadas ações e descartando outras, Alberti chama em outro determinado momento de “*resíduo de ação*” (Idem, P. 35). A Historiadora Danièle Voldman, (FERREIRA e AMADO, 2018) levanta, também, algumas questões referentes à História oral. Uma dessas questões se refere à “*credibilidade e a definição de uma fonte provocada por seu usuário imediato, bem com os efeitos de sua constituição para objeto de pesquisa*” (idem, P. 36 e 37).

Consciente de ter uma mensagem a comunicar, a testemunha fala apropriando-se do passado do grupo; seleciona as lembranças de modo a minimizar os choques, as tensões e os conflitos internos da organização, diminuindo a importância dos oponentes ou então aumentando-a até a caricatura para justificar, por exemplo, afastamentos, partidas e exclusões. (FERREIRA e AMADO, 2018, P. 40)

Como trabalhar e mobilizar as informações obtidas pela fala dos entrevistados? Como lidar com as demandas de cada indivíduo ou do grupo ao qual pertence? Diante dos dilemas encontrados, algumas soluções são apontadas – apesar de contextos diferentes que nos ajudam a refletir sobre os desafios da História oral – por Danièle Voldman e Henry Rousso, respectivamente:

Assim, enquanto o método referente aos documentos escritos declarativos consiste em praticar uma dúvida sistemática, da qual somente o cruzamento com outras informações permite sair, o historiador que ouve a palavra-fonte expressa uma dúvida sobre dúvida, pois duas subjetividades imediatas se conjugam, tanto para esclarecer quanto para confundir as pistas. (FERREIRA e AMADO, 2018, P. 37)

Além disso, como já foi lembrado, nenhuma história da memória pode furtar-se a uma análise historiográfica, isto é, uma análise de um dos vetores particulares da memória coletiva que é a história erudita (a dos historiadores) (...) Portanto a memória é um excelente exercício crítico – e um exercício permanente – sobre o próprio ofício do historiador, muito diferente de qualquer pretensão à normalidade. (FERREIRA e AMADO, 2018, P. 97-98)

Essas são algumas questões, contribuições, delimitações, debates que circundam a investigação sobre a reforma curricular do curso de licenciatura em História da UFRJ através dos trabalhos da Comissão de Licenciatura. Dessa forma, os entrevistados contribuem para a pesquisa no que se refere ao entendimento de como foi o processo de convocação dos integrantes da Comissão e o funcionamento da mesma, mas não somente esses aspectos. Ouvir os membros revelou alguns aspectos importantes como cada um significou (e, ao narrar suas experiências, construir um novo significado) as demandas de cada integrante/representação, e ressignificou para a pesquisa, as relações existentes entre as representações.

CAP. II - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FORMAÇÃO DE PESQUISADORES: ORIGENS E DISCUSSÕES

Introdução

Para que possamos prosseguir, é preciso compreender como o curso de História se constituiu no Brasil, focalizando o curso de História da UFRJ, remetendo a períodos anteriores da criação da Instituição: seu início, trajetória, concepções, debates, disputas e transformações por que o curso atravessou desde a sua criação. E como tal acontecimento se situa na esfera federal (tanto por ser uma Universidade Federal, quanto por se situar na capital federal, até 1960), o estudo do curso se entrelaça com questões políticas e sociais do país. A proposta desse momento é explorar pontos cruciais que delimitam a formação de professores de História, que envolve o debate de Ensino de História, a relação entre passado e presente, a relação com o ensino básico e como essas discussões envolvem tanto alunos quanto professores em processos de estabilidade e mudança frente ao currículo e a formação de docentes.

Ao compreendermos a trajetória do curso e os demais acontecimentos que o cercam, teremos um entendimento maior do processo de reformulação curricular em foco nesse momento: a relação entre bacharelado e licenciatura; as discussões sobre teoria e prática / ensino e pesquisa – que em alguns momentos são colocadas em lados opostos – ; o papel das pós-graduações no ensino superior; e compreender os caminhos que levaram à formação da Comissão de Licenciatura e à efetivação do currículo em Licenciatura Plena em História do IH/UFRJ. Como afirma Marieta de Moraes Ferreira (FERREIRA, 2013):

Para os historiadores Antoine Prost (2008) e Gerard Noiriel (1998), refletir sobre os itinerários percorridos pelo nosso campo disciplinar é uma estratégia fundamental para encontrarmos alternativas para os desafios teóricos e metodológicos que se colocam na atualidade e criam incertezas para o exercício da nossa profissão, seja como pesquisadores seja como professores. (FERREIRA, 2013, P. 09)

A graduação em História, a formação de professores e relação com Ensino Básico.

Em sua Tese de Doutorado, Ana Maria Monteiro (MONTEIRO, 2007) investiga como os professores mobilizam os saberes ao ministrar uma aula. Uma das metodologias adotadas foi de conversar com os professores, antes e depois de acompanhar a aula de quatro professores da educação básica. Uma das perguntas realizadas foi sobre a contribuição a Universidade, do curso de História para a formação dos conhecimentos mobilizados por eles no decorrer da profissão. Três dos quatro participantes informaram que a contribuição da Universidade foi mínima, que a formação foi voltada para o exercício da pesquisa e as matérias pedagógicas pouco se relacionavam com a “realidade” que eles encontrariam em sala de aula, que as práticas são reflexos da atividade em sala de aula, da experiência. O único entrevistado que deu um pouco mais de crédito entre a sua prática com o aprendizado obtido na sua formação foi em referência à utilização de termos e conceitos para evitar equívocos como o anacronismo.

Um questionamento que podemos nos fazer quanto a essa pouca contribuição que os entrevistados atribuem à Universidade com as atividades em sala de aula, com a cultura escolar é, por que existe esse distanciamento entre as duas áreas? Se for verdade que o curso História adota um ensino voltado para a formação de pesquisadores em detrimento da formação docente, qual a motivação pela preferência pela formação academicista? Esses questionamentos se tornam maiores, quando observamos o ingresso dos alunos no

curso assim como a saída dos alunos. Em pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Formação de Professores (GEHPROF), reforçou-se a categoria do “professor marcante” (MONTEIRO e PENNA, 2011) e quanto estes influenciam na escolha do curso de História e no desejo em tornar-se em professor¹⁵. Quanto à outra ponta, no que se refere ao curso da UFRJ, os alunos têm procurado realizar as disciplinas de licenciatura, (alguns alunos concomitantemente ao curso do bacharelado e outros após o término das disciplinas, solicitando a manutenção de vínculo) para a obtenção dos dois diplomas. A demanda por trabalhar na área de pesquisador é muito baixa¹⁶ e muitos acabam exercendo a atividade de professor após anos de formação e expectativa de atuação em pesquisas, incentivadas a meu ver, por uma cultura acadêmica voltada para a realização de pesquisas.

Debates sobre a relação entre o curso de História e a escola/sociedade, ensino e pesquisa, a demanda por professores de História não são totalmente novos e, ao mesmo tempo, o seu perfil mais direcionado para a formação do pesquisador não foi a única configuração do curso ao longo do tempo. Segundo Ferreira (2013), o curso de História por um considerável período, tinha a formação de professores para o ensino secundarista como sua principal atribuição. Revisitar a História do curso, a sua trajetória e sua relação com a política, a escola e a sociedade nos ajuda a entender essa transformação e a consolidação de uma nova tradição nos cursos de História.

Inicialmente composta por intelectuais oriundos de diversas especializações, a atividade de Historiador tinha como tarefa, a criação de uma identidade através de grandes feitos de determinadas figuras heroicas e, com isso, despertar o nacionalismo na população brasileira¹⁷. É a partir da década de 1930 que a formação do profissional de História começou a ganhar forma, inserindo-se no debate sobre qual o papel do Historiador no Brasil, indo de encontro às posturas dos intelectuais dentro e fora do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) – que teve grande importância na

¹⁵ Na pesquisa “Currículo, docência e formação de professores de História: entre tradições e inovações (1985 – 2015)”, alunos do 1º período de cinco universidades do Rio de Janeiro, responderam ao questionário da pesquisa. Na pergunta, “Você teve um professor de História que marcou positivamente sua formação?”, as respostas foram afirmativas, entre 88% e 100% em cada universidade.

¹⁶ Só recentemente foi aprovada a Lei 14.038/2020 que regulamenta a profissão de Historiador, que pode trazer impactos significativos para a área. Fonte: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.038-de-17-de-agosto-de-2020-272747785> acesso em 10/08/2021

¹⁷ No artigo “Intelectuais e professores: identidades sociais em formação no século XIX brasileiro” as autoras Arlette Gasparello e Heloisa Villela (GASPARELLO e VILLELA, 2009) identificam as origens sociais, formações acadêmicas, inserção social, gênero e identidade social dos professores de duas importantes instituições de ensino no Rio de Janeiro do período *Colégio de Pedro II* (atual colégio Pedro II) e *Escola Normal* de Niterói.

construção do pensamento científico e de construção da ideia de nação –, contra esse pensamento, defendendo uma postura que se preocupasse com os problemas contemporâneos da sociedade brasileira.

No momento da criação dos cursos universitários de História no Brasil, quando se começou a encarar a História como profissão, ou seja, nas décadas de 1930 e de 1940, uma antiga e permanente preocupação ocupava aqueles que formariam os primeiros profissionais de História no país: *qual o lugar da disciplina como veículo de formação da identidade nacional brasileira? Que concepção de História deveria orientar os novos cursos? Que referências deveriam balizar o ensino de uma História científica? Enfim, que profissionais se queria formar?* (Boutier, Passeron e Revel, 2006). (FERREIRA, 2013, P. 10, grifo meu)

Com o advento da República em 1889, a educação foi palco de diversos debates, como os embates, principalmente na década de 1920, entre a Associação Brasileira de Educação (ABE) (que integrava o movimento “Escola Nova”) e a Igreja Católica. O que estava em questão era a “gratuidade e da obrigatoriedade do ensino e do papel da religião na nova política educacional.” (FERREIRA, 2013, P. 21). Após a revolução de 1930, importantes mudanças aconteceram como a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública que logo nos primeiros meses do governo provisório de Vargas, sob a tutela de Francisco Campos, realizou reformas no ensino secundário e também no ensino superior como criando um estatuto para as Universidades do Brasil e dispondo da organização da já criada Universidade do Rio de Janeiro (1920).

Na esfera do Distrito Federal, sob a administração do então interventor Pedro Ernesto Batista, Anísio Teixeira (integrante da Escola Nova) foi chamado para a Diretoria-geral de Instrução do Rio de Janeiro. Essa escolha indiretamente representava a defesa de um sistema escolar público, gratuito, obrigatório e leigo (FERREIRA, 2013, P. 22) e não o viés defendido pelos católicos. E com auxílio de Anísio Teixeira, Pedro Ernesto em 04 de abril de 1935 criou a Universidade do Distrito Federal (UDF).

É a partir da criação da UDF, com o corpo de professores do curso de História, que o ensino universitário vai seguir outra direção, diferente da ideia patriótica de criar uma identidade para a nação brasileira. Com grande influência de Anísio Teixeira, a universidade tinha como proposta o desenvolvimento da sociedade através da educação. Sobre o curso de História da UDF, Ferreira (2013) analisa a grade curricular e os próprios professores e demonstra como o curso ofereceu bastante destaque às disciplinas pedagógicas que privilegiava a formação de professores, mas sem deixar de lado a relação entre ensino e pesquisa.

Uma avaliação preliminar do perfil desse Curso de História indica que de fato se procurava colocar em prática um projeto inovador em termos dos conteúdos

que deveriam ser ensinados, mas também em termos de articular a profissionalização do docente e a formação do pesquisador. Henri Hauser tentou esclarecer esse ponto ao dizer que os professores de História deveriam, de um lado, ser iniciados no trabalho histórico e na pesquisa crítica e, de outro, ser preparados para suas funções de professores, não com uma preparação pedagógica abstrata, mas com uma preparação que deveria estar diretamente ligada à pedagogia especial das ciências históricas. (FERREIRA, P. 36)

Tais as mudanças inovadoras – autônomas e leigas – encontraram resistência. O movimento católico continuava pressionando o Ministério da Educação e Saúde Pública, agora sobre a gerência de Gustavo Capanema. Contemporaneamente, os ânimos se acirravam com a polarização política entre esquerda e direita e com a Revolta Comunista de novembro de 1935, a repressão ao ideário esquerda foi intensificada. Já em dezembro do mesmo ano, Anísio Teixeira foi demitido, professores afastados e no ano seguinte, o então prefeito eleito Pedro Ernesto foi preso sob a acusação de envolvimento com o levante comunista. Em 05 de abril de 1937, através do Decreto 452, foi instituída a Universidade do Brasil (UB) e foi determinado que as faculdades já existentes fariam parte da nova instituição, entre elas a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na qual foi inserido o curso de História da UDF. Com o golpe de Estado de 1937, a UDF foi fechada e pelo Decreto-Lei no 1.190, de 4 de abril de 1939, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UB passou a se chamar Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi) (FERREIRA, 2013, P. 38)

A nova realidade do curso de História fazendo parte da FNFi/UB, de 1939 a 1955, o curso passou a compartilhar a sua estrutura com a disciplina de Geografia. A junção das disciplinas gerou diversas discussões e protestos, mas nem sempre um consenso. Determinados indivíduos e instituições defendiam o curso com as duas áreas, apontando como exemplo os temas semelhantes abordados pelas duas; outros defendiam que o curso obtivesse mais um ano de duração para dar espaços às disciplinas específicas de cada área. Mas em grande parte – principalmente dos geógrafos – o posicionamento foi de repúdio à decisão do Ministério da Educação do curso com ambas as áreas.

No que tange à concepção e abordagem histórica, tivemos a continuidade de uma ênfase maior na formação de professores do curso da UDF, mas são as descontinuidades que mais demarcam o processo. Porém, essa formação para o ensino secundarista, no curso de História da FNFi, não tinha mais a preocupação da Instituição anterior da articulação entre ensino e pesquisa. E o foco do ensino de História para os futuros professores do ensino básico seria a formação/identificação/fortalecimento de uma

identidade nacional, a construção de uma determinada nação, valorizando personagens históricos e seus grandes feitos.

Uma mudança significativa e que serve de exemplo da força do perfil do curso de História, mesmo em cursos que envolve a formação de professores, é a possibilidade, a partir de então, da formação também em bacharelado. Como afirma Ferreira (2013, P. 44-45) “O aluno que desejasse se tornar professor secundário, após três anos de estudo em sua especialidade, deveria fazer um ano de Didática para obter a licenciatura.” Importante destacar essa afirmação, pois esse currículo veio marcar a modalidade que mais tarde seria chamada de currículo 3+1 obedecendo à priorização das disciplinas específicas da área e relegando às licenciaturas ao segundo plano na formação do professor. Essa nova estrutura de formação de bacharéis não causou impacto imediatamente. A tradição da formação de professores para o ensino básico continua forte nesse período e, mesmo como futuros acréscimos de disciplinas específicas, será apenas nos anos de 1970 que uma tradição de formação de pesquisadores ocorrerá de forma substancial.

A síntese realizada por Ferreira sobre o perfil do curso de História e Geografia da FNFfi é de extrema importância, porque **ressalta** as continuidades de características que, por mais que não sejam majoritárias no curso, mostram as resistências e persistências desta, apesar de um maior controle governamental, fomentando os intensos debates nas décadas de 1950 e 1960:

Também é necessário relativizar a afirmação de que não havia pesquisa nos cursos de História, na medida que os professores mantinham atividades de investigação e publicação. Ainda que a prática da pesquisa não se desdobrasse para as salas de aula, e fosse dominante a ideia que a formação de professores não envolvia tal atividade, não deve ser minimizada a importância de um determinado tipo de pesquisa e a defesa de orientações que privilegiavam o fortalecimento do Estado nacional e a construção e atualização de uma identidade nacional pautada por princípios autoritários, conservadores e católicos. O fato é que a FNFfi, ainda que com um projeto distinto da UDF, absorveu professores e alunos da faculdade extinta, e algumas ideias permaneceram. *No caso específico do Curso de História e Geografia, a preocupação de escrever e ensinar uma História do Brasil voltada para a formação de professores que iriam preparar os jovens do futuro persistiu. A grande distinção foi o modelo de História e a concepção de identidade nacional e de nação.* (FERREIRA, 2013, P. 53, grifo meu)

Em 1955, Geografia e História não estavam mais compartilhando o mesmo currículo, mas apesar dessa grande mudança, a concepção do curso pouco se alterou desde 1939, início do curso de História na FNFfi/UB. As concepções de uma História direcionando o ensino para criação de uma identidade nacionalista e a formação de professores onde o ensino estivera desvinculado da pesquisa continuavam presente de forma majoritária. Mas, como já apontado, os processos de estabilidade e mudança

enfrentam determinadas resistências que indicam que um processo não se sobrepõe inteiramente sobre o outro. Enquanto a formação de professores seguia uma linha nacionalista, desvinculando ensino e pesquisa, professores e disciplinas procuram trabalhar a História sob um aspecto contemporâneo, estudando períodos mais atuais, de forma crítica, aproximando-se de uma História Social.

O contexto político e social do período impactou os debates na Universidade, principalmente pela radicalização política entre a esquerda e a direita. As reformas de base como a reforma agrária faziam parte de uma agenda de reivindicações e arena de disputas. Na educação, as Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) estavam há mais de 10 anos (iniciando-se em 1946) em discussão. E reformas tanto no âmbito universitário quanto no ensino secundário eram palco de discussões e exigências de atualização, de acordo com a sociedade brasileira daquele momento.

Sobre a LDB, esta foi promulgada através da Lei 4.024 de 1961. A principal discussão até a sua aprovação era em torno da disputa entre a institucionalização da escola pública, fornecida e custeada pelo Estado de forma laica e gratuita e a Liberdade de ensino, defendida por aqueles – principalmente grupos religiosos – que se posicionavam que o Estado deveria apenas fornecer apoio às escolas particulares que ensinariam os seus alunos de acordo com a concepção política das famílias. Acabou que a Escola laica, gratuita, venceu a disputa.

Sobre a reforma universitária, defendiam a ampliação de vagas, aumentando o acesso e democratizando o espaço. Alunos desempenharam um papel importante nessa discussão onde a União Nacional dos Estudantes (UNE) promoveu diversos encontros discutindo temas como o “(...) combate à estrutura arcaica do ensino superior, à sua privatização e à seletividade econômica dos exames vestibulares, (...) o aumento de sua participação no processo decisório das instituições de ensino, assim como a subordinação destas aos interesses do povo brasileiro” (FERREIRA, 2013, P. 62). No entanto, existiam também divergências entre os estudantes, de perfis políticos distintos e um grupo voltado para o repensar do ensino secundário e outro para as reformas do curso universitário (idem, P. 63). No curso de História, a reforma universitária agregava a crítica ao método conservador das aulas: voltada para a construção de uma nacionalidade, a abordagem historiográfica afastada da realidade brasileira deixava as análises contemporâneas para outras áreas do conhecimento, como a Filosofia e Geografia política.

Apesar da resistência de alguns alunos mais identificados com o espectro da direita política e de professores mais conservadores, principalmente os professores de

cátedra, as discussões estavam a todo vapor. Através da criação do *Centro de Estudos de História* em 1958, os alunos produziam críticas e materiais informativos que debatiam as mudanças necessárias no ensino superior e básico. A revista *Boletins de História*, fundada no mesmo ano, foi a plataforma onde os alunos procuravam informar o professor da escola secundarista dos principais problemas da História do Brasil, atualizando sobre as principais produções e também o meio para expor as críticas ao modelo de ensino de História e propostas de melhorias, não apenas no ensino superior como na educação básica, que também mobilizava o ensino de História voltado para a produção de identidade patriótica. Em 1961, no I Simpósio dos Professores de História do Ensino Superior, foi fundada a Associação de Professores Universitários de História (APUH) — que mais tarde passaria a Associação Nacional de História (ANPUH). Neste evento, os professores universitários de diversas Universidades do país discutiam, em diferentes sessões, temáticas sobre o Ensino de História no ensino superior. Pontos como a defesa da disciplina introdutória de metodologia de História e mais um ano para o final do curso de teoria da História (como está estruturado hoje o curso de bacharelado da UFRJ); as abordagens críticas sobre o passado sem deixar de se moldar pelo presente; as definições sobre como deveria ser a formação de professores — mais voltada para a crítica das questões políticas e sociais e menos filosófica — e a articulação entre ensino e pesquisa; tudo estava em pauta e demonstra, ao mesmo tempo, a heterogeneidade do corpo docente das universidades, inclusive do curso de História da FNFfi.

Ditadura Civil-Militar: Rupturas, traumas e novos caminhos

É uma obviedade, mas como diz o ditado popular, “às vezes, o óbvio precisa ser dito”. O golpe de civil e militar de 1964 deixou marcas profundas na sociedade brasileira e não foi diferente no curso de História da FNFfi/UB. Não que o golpe de Estado de 1937 não tenha causado impactos significativos na então UDF, tanto que a mesma foi extinta logo após o golpe, porém percebemos certas continuidades, inclusive no corpo docente. Mas o longo período do golpe de 1964, os impactos sobre alunos e professores e as alterações estruturais na Universidade como um todo trouxeram um diferencial para o momento histórico. Além do mais, é sempre importante lembrar o que cismam em esquecer.

Antes mesmo de 1964, um clima de perseguição se instaurava nas universidades, quando professores foram chamados para depor em uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) sobre a alegação de apoio às células comunista no interior do curso de História. O movimento estudantil do curso já era caracterizado como o mais politizado do país e, assim também, foram investigados e perseguidos os alunos e integrantes da UNE. Diretor da FNFfi, o professor Eremildo Viana foi chamado também para depor na CPI e seus depoimentos demonstraram o seu posicionamento político ao denunciar a atuação comunista de alunos e professores da faculdade. Com a efetivação do golpe civil-militar, a FNFfi foi palco de invasões alvos de Inquéritos Policiais Militares, professores cassados, alunos expulsos da universidade e de fechamento do prédio da FNFfi. A repercussão dos fatos foi tamanha, que os jornais acompanhavam os encaminhamentos dos processos dia a pós dia.

E esses ainda eram os primeiros impactos do regime ditatorial. A FNFfi estava agora sobre a direção de Faria Góes Sobrinho, já que o próprio professor Eremildo Viana foi alvo das investigações. A partir de 1965, a universidade começa a ganhar ares de normalidade, mas sobre a batuta do governo militar. Neste ano, a Universidade do Brasil passa a se chamar de Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O curso de História passaria a integrar o Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS). Com o Ato Institucional N° 5 de dezembro de 1968, as cassações, expulsões e fechamentos se intensificaram. O sentimento era de medo efetivamente. Ingressante do curso de História na época, hoje integrante do corpo docente da Faculdade de Educação (FE) a Prof.^a Dr.^a Ana Maria Monteiro, em entrevista à professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) Juliana Andrade, relata o sentimento de estudar na instituição frente a esse momento conturbado de nossa História:

No final de 1968, o IFCS foi duramente atingido pelo AI-5. Muita gente ameaçada, vigiada e presa. E com isso, em abril de 1969, quando nós chegamos para as aulas, encontramos um documento na portaria informando que as aulas estavam suspensas e sem previsão de retorno. A maioria dos professores tinha sido aposentada compulsoriamente, entre eles a professora Maria Yedda Linhares, a professora Eulália Lobo e o professor Manoel Maurício de Albuquerque, professores com os quais eu iria ter aulas no segundo ano. Quando as aulas foram retomadas, tinham permanecido apenas os professores que não representavam ameaças ao governo militar, pessoas que não tinham muita expressão na área. Foi um curso que me deixou insegura pela fragilidade. No primeiro ano, eu tive aulas de História Antiga com professor Eremildo Vianna e suas assistentes, todas mulheres. Era aquela História Antiga factual, na linha positivista. Ele era uma pessoa sobre a qual circulavam histórias de denúncias, perseguições aos colegas, o que nos assustava muito. Ao mesmo tempo, lembro do movimento estudantil fervendo no IFCS. Polícia entrando no prédio e obrigando a gente ficar no pátio, eles dando voltas em torno da gente, ameaçando. Era muito assustador para mim, para todos nós. No segundo

ano, quando nós começamos a ter aulas com o professor Manoel Maurício, ele foi aposentado. Outro choque! Então passamos a ler aquela bibliografia mais tradicional: Hélio Vianna, Jaime Cortesão, Perdigão Malheiro, Vicente Tapajós. (ANDRADE, 2020, P. 240-241)

Na década seguinte, nos anos de 1970, a universidade vai começar a respirar novos ares com a “proliferação” das pós-graduações nas universidades brasileiras.

A nova formação de professores e o crescimento da Pós-graduação no Brasil

Se a formação de professores no curso de História manteve o destaque e a atenção para a formação de professores, mesmo com a mudança do curso da UDF para a FNFi/UB, apesar da junção de História e Geografia, mesmo com o surgimento do currículo 3+1 e o acréscimo de disciplinas específicas, o mesmo não acontece com as mudanças provocadas pela interferência do governo militar. Com papel de destaque para o governo ditatorial, a educação e a formação de professores de História foi alvo de duas grandes mudanças, uma interferindo diretamente na formação de professores e outra no ensino básico.

Com a [Lei 5.692 de 1971](#) que estabelece Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, que criou a licenciatura de primeiro grau, a qual ficou conhecida como “licenciatura curta”, esta substituiu o curso de licenciatura das universidades estabelecendo um prazo menor de formação. Como expõe Renata Silva (2019):

(...) a formação de professores ocorreu dentro da lógica da **racionalidade técnica**, que deveria garantir fundamentalmente ao futuro professor o conhecimento científico que ele ensinaria a seu aluno depois de formado. Esse ethos de formação encontrava ressonância nos currículos, também orientados pelo modelo da racionalidade técnica, em que o que deveria ser ensinado eram os chamados conteúdos universais compilados pelas ciências. Em termos didáticos, havia apenas a preocupação em “como ensinar”. Manter a turma calada e atenta, conhecer bem o que estava sendo ensinado, ou seja, ter excelência teórica e científica eram fórmulas didáticas perfeitas para o controle da aprendizagem. Caso o aluno não aprendesse, dentro da lógica da racionalidade técnica, a culpa pelo fracasso escolar era dos alunos e de seus familiares. (SILVA, 2019, P. 24, grifo meu)

Enquanto isso, a disciplina História do então primeiro grau (hoje do 1º ao 9º ano do ensino fundamental) passa a fazer parte da área de Estudo Sociais, que contemplava conteúdos de História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil. A escola, onde a maior parte dos formandos história iriam atuar, exigia uma formação que contemplava outros saberes e não o específico de História. Uma formação onde o professor, como afirma Monteiro, “era considerado um simples instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros” (MONTEIRO, 2007, P. 81). Essas

mudanças criam outro “status” para o professor e a formação docente, um “status” inferior, onde este não mobilizava saberes e reproduzia, de forma simplificada e reduzida da produção acadêmica. Por mais que houvesse a redemocratização em 1985, a nova LDB de 1996 e tal formação não existisse mais, o preconceito referente à formação docente e ao trabalho do professor continuava.

Porém, outro fator determinante para que a universidade mudasse o seu perfil de formação de professores para a formação de pesquisadores foi a expansão das pós-graduações no Brasil, de acordo com as novas diretrizes dos anos de 1970. O que marca tais novas diretrizes é o [parecer N° 977/65](#) redigido por Newton Sucupira que definia o que seriam as pós-graduações no Brasil. Diversos cursos de pós-graduação surgiram no país:

Em 1970, no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IFCS-UFRJ), foi criado um Curso de Extensão e Aperfeiçoamento em História, (...) referido por alguns como Curso de Mestrado – na prática, este só seria regulamentado em 1982. (...) Em 1971, foi criado o curso de Mestrado em História da USP e da Universidade Federal Fluminense (UFF). Em 1972 surgiam os cursos da PUC do Rio Grande do Sul e da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Em 1974 o da Universidade Federal de Pernambuco, em 1975 o da Universidade Federal de Santa Catarina e da Unicamp, em 1976 o da UnB e em 1979 o da UNESP. A USP já possuía sua pós-graduação em História, mas nos anos 70 este passaria por modificações para se adequar à regulamentação federal. (FERREIRA, 2016, P. 28)

Todavia, as pós-graduações não só surgiram, como também se ampliaram:

(...) em 1964 havia 23 cursos de pós-graduação no Brasil, enquanto em 1974 eles passaram a 400; o número de estudantes universitários subiu de 140 mil em 1964 para 1 milhão e 300 mil em 1979; as bolsas de pós-graduação financiadas pelas agências federais (Capes e CNPq) passaram de aproximadamente mil em 1964 para cerca de 10 mil em 1976 (MOTTA, 2012:15 apud FERREIRA, 2016, P. 29).

As pós-graduações representavam uma nova estruturação antes pertencente às graduações. Os professores das Pós eram os mesmos que trabalhavam nas graduações e estes passaram a se dedicar mais às pesquisas, como exemplo, os trabalhos monográficos foram espaços de realização de pesquisa. Dessa forma, as graduações se voltaram para a pesquisa e ingresso para a Pós. Dessa forma uma nova tradição foi inventada (HOBBSAWN, 1997). A partir de então, a Universidade passou a privilegiar a formação de pesquisadores, pois houve mudanças na formação de professores com as licenciaturas curtas, baseadas em uma racionalidade técnica, que, além de esvaziar as licenciaturas dos cursos, criou uma visão da formação docente – dentro e fora da Universidade – onde os saberes docentes são considerados hierarquicamente inferiores aos saberes acadêmicos.

O curso de História da UFRJ não adotou a modalidade de Licenciatura curta desse período, mas o que se pretende a destacar aqui é a ideia da adaptação do conhecimento acadêmico para o escolar e que, por isso, os professores não mobilizam saberes e constroem conhecimentos, isto sendo colocado de forma geral aos professores, independente da sua formação.

Em função dessas mudanças, após os 21 anos de ditadura militar, o currículo da educação básica a formação de professores passou a ser alvo de intensas discussões e pesquisas e como aponta Renata Silva:

Desde o final dos anos 1990 as pesquisas sobre formação de professores e sobre os saberes docentes têm se direcionado para entender o que chamamos de fracasso escolar. A formação de professores tem sido apresentada como um dos setores que precisa ser repensado para tentar superar muitos dos problemas da educação brasileira nos dias de hoje.

O professor torna-se alvo privilegiado dos vários produtores de discursos educacionais. Há o diagnóstico de que o professor portador de diploma de licenciatura emitido pelas instituições de ensino superior não estaria bem preparado para o exercício da profissão docente. O cotidiano escolar é um desafio que muitas vezes não consegue ser enfrentado, recaindo sobre o professor a ideia de descompromisso ou falta de formação adequada para lidar com os alunos (SILVA, 2019, P. 23)

Ao identificar a deficiência na formação de professores, a nova LDB de 1996 provocará uma mudança significativa que provocará resistências dentro do campo de História e, em particular, do curso da UFRJ.

LDB/1996: Licenciaturas plenas e reformas universitárias

O final dos anos de 1980 foi um período de intenso debate sobre a reformulação do currículo da Educação Básica e nos anos 1990, as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional buscaram delimitar a formação de professores a partir de então. Contemporaneamente, os cursos de História passavam por uma reestruturação curricular onde a formação de professores seria contemplada na lógica da indissociabilidade entre ensino e pesquisa (e extensão), logo, os profissionais de História representados pela Associação Nacional de História (ANPUH) defendiam uma formação única de um profissional de História.

A LDB de 1996, em seu artigo 62 determina: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, *em curso de licenciatura plena (...)*”¹⁸

¹⁸ Esse texto se refere ao texto atual. Após a sua aplicação, o texto foi alterado pela [Lei nº 12.796, de 2013](#) e também pela [Lei nº 13.415, de 2017](#). Link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm acesso em 02/03/2021.

(BRASIL, 1996, grifo meu). Determinação que permaneceu com as publicações de Pareceres e Resoluções do CNE, que reforçavam que os cursos de Licenciaturas passariam a ser Licenciaturas *plenas*, ou seja, um curso de bacharelado e um curso de licenciatura para os cursos superiores que envolvessem a formação de professores.

A partir de então, iniciou-se a discussão sobre a composição do currículo do curso de História, de acordo com as novas determinações legislativas. A discussão envolveu diversas entidades, convocadas pelo Governo Federal e, no curso de História, a ANPUH foi a entidade que representou a comunidade disciplinar da área. Frutos de Encontros e Seminários, foi produzido o documento “Diretrizes Curriculares dos Cursos de História”¹⁹ (1998), assinada pela Comissão de Especialista do MEC²⁰. O documento contextualiza a situação dos cursos de História até então e reconhece que o currículo de História precisa de um “aggiornamento” (atualização, traduzindo do italiano). Tal atualização é necessária, segundo o documento, em função de uma integração da graduação com as pós-graduações; pela “ampliação ocorrida nos objetos e enfoques disponíveis para os historiadores”; pelo surgimento de novas tecnologias, por conta da fraca estrutura dos cursos e, por fim, para a superação da dicotomia entre bacharelado e licenciatura. Como perfil profissional, o documento delimita:

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, *o profissional estará em condições de suprir demandas sociais relativas ao seu campo de conhecimento* (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc.), *uma vez que a formação do profissional de História se fundamenta no exercício da pesquisa.* (grifo meu)

Referente ao conteúdo, há três categorias identificadas pelo documento: conteúdos histórico/historiográficos e práticas de pesquisa; conteúdos que permitam tratamento especializado e maior verticalidade na abordagem dos temas e conteúdos complementares. O primeiro conteúdo é referente às disciplinas específicas, o segundo se refere às disciplinas optativas e o terceiro são disciplinas que, segundo o documento, se voltam para o “atendimento de demandas sociais dos profissionais da área”. Entre as disciplinas que pertencem aos conteúdos complementares, encontram-se as disciplinas

¹⁹ Documento disponível em https://www.pr.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=4394. Acesso em 13/08/2021

²⁰ Representando a Associação Nacional de História – ANPUH, assinam o documento: Prof. Dr. Ciro Flamarion Cardoso, Profa. Dra. Elizabeth Cancelli e Profa. Dra. Luíza Margareth Rago

pedagógicas. Quanto à “estruturação dos cursos”, é destacada a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, a interlocução entre universidade e a sociedade e a articulação teoria-prática. Além de indicar que “as atividades de prática de ensino deverão ser desenvolvidas no interior dos programas de História”, é explicitado: “As instituições, com autonomia, deverão estruturar seus cursos, programas, disciplinas, áreas, setores ou outras modalidades, de acordo com seus objetivos específicos, assegurada a plena formação do historiador.”

Portanto, o documento demarca um posicionamento, no que tange ao “profissional de História”, isto é, formado através do curso de História, sem a criação de um curso de licenciatura plena, como determina a LDB de 1996. Em seguida, foi publicado o Parecer [Nº CNE/CES 492/2001](#) de 03 de abril, “Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia”, com texto idêntico ao documento de 1998 assinado pela Comissão de Especialistas do MEC. Porém, O Parecer CNE/CP 009/2001, de 08 de maio de 2001 reforça: “A formação de professores deve ser realizada como um processo autônomo, *em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria*” (BRASIL, 2001, grifo meu).

Isso gerou algumas tensões com a comunidade disciplinar de História, pois claramente existem contradições entre os Pareceres, cada um expondo diferentes configurações para a formação de professores. Renata Silva chamará esse episódio em sua Tese de “A Briga das Diretrizes” (SILVA, 2019, P. 57). A ANPUH publica em resposta ao parecer, uma carta²¹, onde a associação tece fortes críticas às “distorções, deturpações, contradições” ao Ministério da Educação, reforçando a sua percepção de formação de professores, acusando a instituição de acentuar a dicotomia entre bacharelado e licenciatura e afirma que:

(...) a concepção que se implementa textualmente é a da “transposição” do saber acadêmico para a área da educação, que inviabiliza o movimento inventivo da articulação entre diferentes saberes (históricos e educacionais) pelos sujeitos envolvidos.

Por fim, foram publicadas as Resoluções 1 e 2 do CNE/CP em 18 e 19 de fevereiro de 2002, respectivamente, que serviram de base para as mudanças nos cursos que envolviam a formação de professores para a Educação Básica. Posteriormente, foi

²¹ Documento intitulado “Associação Nacional de História - Informativo eletrônico 28- dezembro/2001 – diretrizes curriculares/ formação de professores” disponível em <file:///C:/Users/henri/Downloads/DOCUMENTO%20ANPUH%20-%20DIRETRIZES.pdf>. Acesso em 13/08/2021

publicada a “Diretrizes Curriculares para os cursos de História”, esta, sem contradição com a Resolução para as Licenciaturas em geral, pois em seu artigo 3º define: “A carga horária do curso de História, bacharelado, deverá obedecer ao disposto em Resolução própria que normatiza a oferta de cursos de bacharelado e a carga horária da licenciatura deverá cumprir o determinado pela Resolução CNE/CP 2/2002 (...)”.

É nesse contexto que as universidades passaram a adequar (com resistência) os seus cursos às novas orientações para a formação docente. Conforme pesquisa Ferreira (2015) as reformas curriculares, em grande parte, criaram/mudaram o currículo de licenciatura tomando como base as recomendações das “Diretrizes para Cursos de graduação de História”. E as diferentes abordagens e concepções sobre as relações entre teoria e prática, pesquisa e ensino e prática como componente curricular possibilitaram múltiplas configurações dos cursos.

A nova Pós: Mestrado profissional e a reafirmação da posição professor pesquisador

Vimos que o mestrado acadêmico significou uma mudança de abordagem do ensino superior, da graduação de História, deslocando-se para a formação de pesquisados, ao deixar de lado a formação docente. Longe de ser uma “solução” esse deslocamento afastado da licenciatura, os mestrados profissionais vinham se constituindo, principalmente no início do século XXI e, conforme citação de Ferreira (2016), a fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), define o Mestrado Profissional como:

[...] é contribuir com o setor produtivo nacional no sentido de agregar um nível maior de competitividade e produtividade a empresas e organizações. As propostas de cursos novos na modalidade Mestrado Profissional devem apresentar uma estrutura curricular que enfatize a articulação entre conhecimento atualizado, domínio da metodologia pertinente e aplicação orientada para o campo de atuação profissional específico. O trabalho final do curso deve ser sempre vinculado a problemas reais da área de atuação do profissional-aluno e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso.⁵ (CAPES, 2016 apud FERREIRA, 2016, P. 37).

No entanto, com o passar do tempo e consolidação dos mestrados profissionais na área tecnológica, eles também se expandiram para a área de ensino. Direcionada para os professores em exercício, o mestrado em questão se estabeleceu como uma formação continuada dos professores que desejavam ampliar seus conhecimentos, ou até mesmo acreditavam que a sua formação inicial era insuficiente. A relação entre teoria e prática é

a base dos mestrados profissionais, realizando uma interação epistemológica com os debates do mestrado com as atividades em sala de aula.

No Mestrado Profissional em Ensino de História, o ProfHistória, a preocupação desde a sua concepção (2012) é com a teoria e com a Historiografia:

(...) o curso deveria ter a teoria da história e a historiografia como foco central. Isso queria dizer que o mais importante era trabalhar com o processo de construção do conhecimento histórico e com a premissa de que todas as temáticas abordadas deveriam estar relacionadas com a sua prática na sala de aula (FERREIRA, 2016, P. 40-41)

O ProfHistória tem se constituído em meio a propostas e resistências. Conforme aponta Ferreira, em 2007, no Fórum de Coordenadores de Pós-graduação em História, “discutiu-se sobre materiais didáticos para a Educação Básica e, mais especificamente, seu reconhecimento como produção dos professores dos Programas de Pós-Graduação” (FERREIRA, 2016, P. 39). E nesse primeiro momento, há uma resistência, um estranhamento na proposta de um Mestrado Profissional voltado para o Ensino de História. Porém, em 2012, após a iniciativa da CAPES na formação de mestrado profissional em rede nacional, o ProfHistória começou a ganhar forma com a proposta apresentada pela Prof.^a Dr.^a Marieta de Moraes Ferreira (UFRJ) e com o desenvolvimento de docentes de outras instituições, tendo o seu projeto concluído e aprovado em 2013 pela CAPES, com a participação de 12 Universidades. Em 2014 é marcado pelo início da primeira turma do programa. Hoje, de acordo com o site, o ProfHistória tem 39 Universidades participantes e com 395 dissertações defendidas.²²

Esse cuidado dos formuladores do ProfHistória pode ser entendido como reflexo de uma perspectiva onde a área de Ensino e os saberes docentes são menosprezados pela comunidade acadêmica que se dedica à pesquisa. No artigo de Julia Silveira Matos e Adriana Kivanski Senna (MATOS e SENNA, 2013), é questionada a diferenciação – hierárquica – existente entre bacharelado e licenciatura que inclusive se reflete em documento quando estes se referem ao pesquisador como Historiador e o Professor não. As autoras defendem que, em ambas as atividades, são realizadas pesquisas:

(...) o problema central não está localizado na separação entre bacharéis e licenciados, mas na distinção formativa que é feita entre os dois. Isso porque uma formação voltada para a pesquisa não deve ser o eixo central do

²² Este é um breve histórico do ProfHistória, para mais informações além do site do programa, o texto de Marieta Ferreira, “O ensino da História, a formação de professores e a Pós-Graduação” contém mais informações sobre a sua formação. Sobre o Histórico do programa: https://profhistoria.ufrj.br/sobre_programa/historico_programa. Acesso em 28/08/2021

bacharelado, mas da licenciatura também. (MATOS e SENNA, 2013, P. 212-213)

Portanto, as autoras utilizam o termo “historiador-docente”, demarcando uma posição de um professor que também exerce a prática de pesquisa na atividade docente. Acreditam também que os Mestrados Profissionais contribuem para atender uma necessidade da formação de professores:

(...) o papel dos docentes na atualidade é fundamental para a ampliação da qualidade de ensino, entretanto, podemos perceber que apenas a graduação em História Licenciatura não atende as necessidades de formação para a pesquisa-docência tão necessárias para a promoção de um ensino de qualidade. Em tal direcionamento e demanda, nasceram os chamados Mestrados profissionais, os quais tem como função a capacitação dos docentes para a pesquisa em sua área, com foco principal em sua própria prática. (MATOS e SENNA, 2013, P. 217)

Retornando a Marieta de Moraes Ferreira (2016), sua finalização é esclarecedora e abre algumas possibilidades sobre o projeto interinstitucional ProfHistória:

Certamente correções deverão ser feitas, estratégias poderão ser aprimoradas, mas o ProfHistória pode trazer contribuições de grande relevância para a educação básica, seja beneficiando pessoalmente os professores, seja propiciando o desenvolvimento de métodos e estratégias de ensino. *Pode-se mencionar ainda que a criação dos núcleos do ProfHistória nos institutos ou departamentos de história tem funcionado como um estímulo para seus professores, na medida em que muitos docentes que não tinham intenção de se envolver com a educação básica e com o ensino de história, acabam seduzidos pelo projeto.* Se em 2007 esse envolvimento era visto com muitas reservas, na atualidade esse preconceito foi rompido. A prova disso é que dos 29 núcleos integrantes do ProfHistória (27 em funcionamento) 22 tem sua origem nos cursos de História ainda que alguns deles em colaboração com as faculdades de educação. Com isso podemos dizer que o ensino de história passou a ser uma área valorizada pelos historiadores deixando para trás o tempo em que era vista como algo de menor relevância. Assim o ProfHistória pode contribuir para uma revitalização da licenciaturas e para uma maior integração da pós-graduação com a graduação. (FERREIRA, 2016, P. 43, grifo meu)

Isso nos leva a questionar se estamos observando uma nova visão sobre os saberes dos professores? Pode-se estabelecer uma “nova” cultura, de valorização à formação docente? Com a obrigatoriedade da reformulação curricular e da demanda de alunos querendo ser professores, existe uma busca por recurso e status na área? E em referente à nossa pesquisa, a aproximação de professores do Instituto de História com o ProfHistória significou algo para a construção curricular de Licenciatura Plena em História, aprovada no segundo semestre de 2019? São pontos importantes que devemos considerar para compreender a construção desse novo currículo.

CAP. III – COMISSÃO DE LICENCIATURA: O DESAFIO DE UMA CONSTRUÇÃO CURRICULAR.

Após o capítulo introdutório para nos situarmos nessa pesquisa, o primeiro que delimita os aspectos teóricos e práticos da pesquisa e o segundo capítulo que contextualiza e historiciza o currículo de Licenciatura em História da UFRJ, agora é o momento das análises. A proposta é de realizarmos uma análise que relacione três aspectos importantes da pesquisa: os documentos produzidos pela Comissão de Licenciatura; algumas falas das entrevistas realizadas pelos integrantes desta Comissão e, por fim, estabeleceremos um diálogo com outras produções que trabalham com reformas curriculares principalmente na área de História.

Começando pelo fim...

| 1º Período | 2º Período | 3º Período | 4º Período |
|--|--|---|--|
| IHI111 Introdução aos Estudos Históricos | IHI 121 História da Antiguidade Grega | IHI221 História Medieval II | IHI314 História da América Independente |
| IHI112 História do Mundo Contemporâneo | IHI 122 História da Antiguidade Romana | IHI213 História Moderna I | IHI222 História Moderna II |
| IHI113 História da América Contemporânea | IHI212 História Medieval I | IHI215 História do Brasil I | IHI224 História do Brasil II |
| IHI114 História do Brasil Contemporâneo | FCA218 Antropologia Cultural | IHI214 História da América Colonial | EDD241 Didática |
| EDD 111 História do Ensino de História | EDA234 Educação Brasileira | EDD 231 Relações étnico-raciais e direitos humanos | Oficina de Ensino de História |
| EDF240 Fundamentos Sociológicos da Educação | EDF120 Filosofia da Educação no Mundo Ocidental | Oficina de Ensino de História | Disciplina de Escolha Condicionada |
| | Atividades Curriculares Complementares | Atividades Curriculares de Extensão | |
| 5º Período | 6º Período | 7º Período | 8º Período |
| IHI 313 História do Brasil III | IHI211 Teoria da História | IHIK02 Monografia em História I | IHIK03 Monografia em História II |
| IHI 225 História da África | IHI311 História Contemporânea | EDDU14 Prática de Ensino de História | EDD636 Educação e Comunicação II – LIBRAS |
| EDD541 Didática de História I | EDD629 Didática de História II | EDF245 Psicologia da Educação | Disciplina de Escolha Condicionada / Livre Escolha |
| EDDU14 Prática de Ensino de História | EDDU14 Prática de Ensino de História | Disciplina de Escolha Condicionada | |
| Oficina de Ensino de História | Oficina de Ensino de História | | |
| | Disciplina de Escolha Condicionada | | |

Figura 1 | Matriz curricular do curso de Licenciatura em História
Fonte: <https://xn--histria-o0a.ufrj.br/images/documentos/Licenciatura-Plena-em-Historia-grade-curricular.pdf>. Acesso em 30/12/2020

Não que o currículo de Licenciatura em História seja um ponto final, pelo contrário, o currículo é fruto de discussões, negociações entre os agentes que o compõem, isto é, sujeito a mudanças. No entanto, o currículo de Licenciatura em História da UFRJ²³ foi a finalidade da Comissão de Licenciatura: a convocação da Comissão, as reuniões, discussões, implementação e disputas que ultrapassam os trabalhos dos integrantes foram motivadas pela sua finalidade. Então nada mais justo, a partir desse currículo

²³ Para uma melhor visualização, caso seja necessário, O currículo de Licenciatura está no [anexo 1](#) e a nível de comparação o currículo de bacharelado se encontra no [anexo 2](#).

– o resultado dos trabalhos das representações da Comissão de Licenciatura –, realizarmos a nossa análise.

Acima, anexeí apenas o currículo de Licenciatura, mas é válido olharmos para o currículo [Bacharelado em História](#) (Anexo 2) da Instituição. Essa postura de comparação se deve ao fato de que o currículo de licenciatura tem a sua base no currículo de bacharelado, por alguns motivos. O primeiro deles, porque ambos os cursos possuem uma base comum. As oito áreas de conhecimento do Instituto de História (África, América, Antiga, Brasil, Contemporânea, Medieval, Metodologia, Moderna) e obrigatórias estão presentes no currículo de Licenciatura. Essas disciplinas terão a presença tanto de alunos do bacharelado, quanto de alunos de licenciatura. O segundo motivo, por uma questão de disponibilidade de professores. Apesar de cursos distintos, de identidade própria, os cursos compartilham conhecimentos comuns à História. Além disso, ter um curso com outros professores exigiria recursos financeiros, novos concursos, além de outro espaço físico. Aliando esses dois aspectos, não havia razão para um curso totalmente diferente e como o curso de bacharelado detém uma rotina, tradição e recursos; o curso de Licenciatura História precisava se adaptar à estrutura já existente, afinal a nova modalidade “Oficinas de Ensino de História” será ministrada pelos professores do Instituto de História. Trataremos das Oficinas mais adiante. Por fim, como justifica o professor Fabrício, do IH:

Nós não fizemos uma nova reforma curricular a partir do zero. Esse processo de reforma curricular no IH (Instituto de História), ele se estendeu por muitos anos, na verdade houve uma demora muito grande do Instituto de História pra conseguir pôr em prática o novo currículo. E por conta de uma dinâmica interna do Instituto, que às vezes é um pouco, um pouco lenta para alguns tipos de processos (...) Então o que a Comissão fez: a comissão não fez uma nova reforma, ela pegou esse modelo que já existia e que vinha, que foi desenvolvido ao longo de muitos anos, mas que não chegou a ser implementado e fez ajustes pra tornar aquilo um projeto totalmente, 100% adequado às transformações mais recentes da legislação e as existentes. (Prof.º Fabrício, representante do IH)

Das três entrevistas, duas deixam de forma muito clara a principal demanda que a Comissão precisava atender: aprovar o currículo. Mais do que, quais disciplinas fariam parte do currículo de licenciatura, a quantidade de horas e outras questões, o mais importante para esses integrantes da Comissão era a efetivação desse currículo. Não podemos desconsiderar que a distância entre o início da exigência legislativa (em 2002, com as resoluções do CNE) e início discussão da Comissão (final de 2017, início de 2018) seja um fator importante para que essa sensação de urgência venha a transparecer. Afinal

de contas, apesar da autonomia universitária, os cursos superiores precisam atender algumas determinações legais, que podem gerar conflitos entre o interno e o externo.

Continuando o comparativo, outras disciplinas se mantêm em comum aos dois currículos: são as duas disciplinas de Monografia, a serem cursadas em dois períodos para que o aluno realize a sua Monografia e a disciplina de Antropologia Cultural. No primeiro caso, as monografias dos alunos, tanto os de bacharelado, quanto os de licenciatura, serão orientadas pelos professores do Instituto de História.

(...) nós somos hoje quatro professores efetivos, (...) Então somos quatro professores efetivos e a gente não vai avaliar as monografias de Licenciatura, né. Eu tenho dois, três licenciandos por ano que me procuram para ser orientador de monografia, suponho que isso aconteça com as minhas colegas também. São 90 alunos que entram, então quem é que vai orientar as monografias da Licenciatura? São os professores IH. A gente ajuda, um pequeno contingente nos procura e a gente orienta esses trabalhos, mas a maioria, a grande maioria desses trabalhos serão orientados pelos professores do IH. (Prof.º Matheus, representante da FE)

Quanto à disciplina de Antropologia, essa e mais duas áreas fazem parte das disciplinas obrigatórias do currículo do bacharelado: Sociologia e Filosofia. Estas duas últimas disciplinas não estão presentes no currículo de licenciatura, não da mesma forma do que o currículo anterior. Antes da reforma, para que um aluno do curso de História da UFRJ obtivesse também o diploma de licenciatura, ele teria que cursar as disciplinas pedagógicas: Didática, Didática de História, Educação Brasileira, Psicologia da Educação, Prática de Ensino de História, Fundamentos Sociológicos da Educação e Filosofia da Educação do Mundo Ocidental. Agora, com o novo currículo, as disciplinas pedagógicas que antes tinham uma importância secundária do currículo, oferecidas ao final do curso, agora passam a fazer parte dele de forma efetiva. A principal mudança veio por conta do acréscimo de horas de Prática de Ensino, que na UFRJ se referem ao estágio supervisionado, acompanhado pelo professor da Didática de História: das 300 horas o curso passou para as 400h de estágio supervisionado, gerando protestos de alguns alunos. Aproveitando que já eram requisito os conhecimentos de Sociologia e Filosofia no curso de História do IH e também na Faculdade de Educação, a Comissão retirou as disciplinas do currículo anterior.

A gente facilitou o trabalho da Comissão porque a gente veio com uma alternativa, que foi a seguinte: O curso de Licenciatura em História, quer dizer, não existia o curso de Licenciatura em História, era ainda 3+1, mas o que era feito: os alunos que entravam no 3+1, faziam disciplinas no IH, como Filosofia, Sociologia e depois faziam de novo na FE, Sociologia da Educação e Filosofia da Educação que são obrigatórias na Licenciatura. (...) Então a gente propôs trocar essas duas disciplinas que eles tinham no IH por essas duas novas disciplinas (História do Ensino de História e relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos), isso facilitou muito. (Prof.º Matheus, representante da FE)

Sobre o currículo 3+1 citado pelo professor Matheus, a referência é em relação à forma organizacional estabelecida, principalmente após a chegada de Gustavo Capanema ao Ministério de Educação, durante a ditadura no governo Vargas, com a mudança de perfil universitário na formação de professores e prolongada no decorrer dos anos e reformas universitárias como observamos no capítulo 2 desse trabalho.

Este currículo 3+1, segundo Ana Maria Monteiro (2013), ao comentar as reformas universitárias de 1968 e a criação das Faculdades de Educação e outras Unidades e Institutos, este currículo estrutura e significou para a formação de professores, da seguinte maneira:

Nessa nova forma organizacional mantinha-se a categoria institucional 3+1 para os cursos de licenciatura: três anos de bacharelado e mais um para a formação pedagógica, que concluía a formação de licenciatura mas que, para muitos, passou a significar que a licenciatura se realizava em um ano apenas. (...) Ao longo dos últimos anos mudanças têm ocorrido com o objetivo de superar a dicotomia presente nesse modelo que fundamenta os cursos de licenciatura, conforme instituídos em 1939, e que, de algum modo, ainda se mantém: muitos consideram que, para ser professor, basta dominar conhecimentos de determinada área e técnicas e procedimentos didáticos. (MONTEIRO, 2013, P. 28 - 29)

Essa dicotomia destacada pela autora é ainda mais reforçada com as “Licenciaturas curtas” nos anos de 1970. Durante a ditadura civil militar (1964-1985), a LDB da [Lei Nº 5.692/71](#), que dentre os dispositivos legais de seu texto, extinguiu História e Geografia do 1º grau (atual ensino fundamental) substituindo-as pela disciplina de Estudos Sociais, [o que acabou provocando impacto na formação de professores](#)²⁴. Por conta da abordagem baseada na racionalidade técnica que “referendava uma concepção na qual o professor era considerado um simples instrumento de transmissão de saberes produzido por outros” (MONTEIRO, 2007, P. 81), o meio universitário via essa formação docente com determinadas ressalvas. Porém, mesmo com os avanços na área de Formação de Professores e do Ensino de História, perpetuou-se a imagem estabelecida anteriormente e criou-se um cenário de preconceito com os conhecimentos adquiridos e mobilizados pelos professores. No decorrer desse trabalho, vamos aprofundar na percepção que os integrantes têm da formação de professores e o que muda com o novo currículo.

Essas disciplinas citadas são a base – assim como as atividades complementares e de extensão e as disciplinas de escolha condicionada e livre escolha – para a formação,

²⁴ Cabe apenas destacar o contexto da Licenciatura curta na formação de professores de forma geral, [como já destacado](#).

tanto do Professor de História, quanto do Historiador. Além das disciplinas pedagógicas já exemplificadas acima, algumas alterações foram necessárias para atender às determinações legais e algumas demandas dos professores e da área de Ensino de História. Antes de falarmos das mudanças no currículo, acredito ser interessante olharmos para o artigo 13 da Resolução n.º 2 de 01/07/2015 do CNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, **3.200 (três mil e duzentas) horas** de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - **400 (quatrocentas) horas** de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - **400 (quatrocentas) horas** dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos **2.200 (duas mil e duzentas) horas** dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - **200 (duzentas) horas** de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015, P. 11, grifo meu)

Segundo o professor Fabrício, o processo referente à reforma curricular anterior foi reprovado – também – pelo excesso de carga horária. Uma simples somatória da carga horária do curso de bacharelado (2.400h) com as disciplinas pedagógicas (\pm 300h) e as horas (1.000h) exigidas pelo inciso I, II e IV do artigo 13 da resolução destacada, o curso chegaria próximo das 3.700h. Portanto o grande desafio dessa Comissão foi de criar um currículo que atendesse à legislação, à disponibilidade dos professores do Instituto de História e da Faculdade de Educação e que fizesse sentido na relação teoria e prática, tão destacada nos documentos produzidos pela Comissão.

Sobre o processo de escolha das disciplinas, podemos dividir (embora durante as reuniões isso tenha sido tratado simultaneamente) em três categorias: processo de exclusão de disciplinas do até então currículo vigente, o processo de criação de novas disciplinas para o currículo de Licenciatura em História e a manutenção das disciplinas do currículo anterior no mais recente. Além das disciplinas de Filosofia e Sociologia como já exposto, foram excluídas também as disciplinas de América III, o terceiro período dedicado à realização da monografia e a disciplina de Economia. Essas últimas foram excluídas também no mais recente currículo do bacharelado e não foram alvo de

insatisfação por parte dos entrevistados. No entanto, o mesmo não pode ser dito das duas próximas disciplinas.

Com a demanda de construir o currículo e, ao mesmo tempo não torná-lo impraticável, por conta do número excedente de horas, duas medidas foram necessárias, segundo a Comissão: redução de uma categoria de disciplinas e a exclusão de uma disciplina. No primeiro caso, a oferta, tanto das disciplinas de escolha condicionada quanto das disciplinas de livre escolha foi reduzida. Nessas disciplinas, o aluno pode escolher entre um grupo de temas pré-estabelecidos pelo Instituto de História e qualquer disciplina em toda UFRJ, respectivamente. Na opinião do professor Fabrício do IH, as exclusões dessas disciplinas:

(...) eu não acho... que caiu bem. E a disciplina eletiva me parece ser um dos momentos mais interessantes: todos os professores adoram oferecer as eletivas, os alunos adoram cursar as eletivas, porque você tem a possibilidade de aprofundamento de algumas questões e enfim, uma série de atributos. Então a gente teve que enxugar. Isso também não foi uma decisão acadêmica, foi uma decisão prática, tem que cortar, acabou cortando as eletivas. (Prof.º Fabrício, representante do IH)

Sobre a exclusão de uma disciplina em específico, essa foi a Teoria e Investigação Histórica (Hoje, sob nova nomenclatura: Metodologia de pesquisa em História) do currículo de licenciatura. Essa disciplina, segundo a sua ementa²⁵ “*visa abordar os aspectos mais propriamente técnicos da elaboração de um projeto de pesquisa e priorizar a discussões de questões relacionadas à construção do discurso histórico segundo a produção historiográfica mais recente*. Portanto é uma disciplina em que o aluno da graduação mobiliza grande parte dos conhecimentos adquiridos no curso e realiza um trabalho de pesquisa histórica, base do ofício do Historiador. Consequentemente, a retirada dessa disciplina cria – pelo menos aparentemente – um desconforto, tanto por parte daqueles que estão na área de pesquisa, quanto daqueles que estão na área de Educação, pois parece que o aluno de licenciatura não precisará desses conhecimentos. As produções na área de Ensino de História têm defendido que o professor mobiliza saberes, não é um mero reproduzidor de conhecimentos produzidos por outros e, em alguns casos, acusado de ser um reducionista do conhecimento acadêmico. Mas, se consensualmente, existe a percepção que a ausência dessa disciplina é prejudicial para a formação docente, por que ela foi retirada do currículo?

²⁵ Encontrada no site do Instituto de História, ainda com a antiga nomenclatura: https://xn--histria-00a.ufrj.br/images/documentos/ementario/disciplinas-obrigatorias-ih/TEORIA_E_INVESTIGACAO_HISTORICA.pdf. Acesso em 10/08/2021

Aqui, podemos desenvolver mais a questão da Estabilidade deste currículo, articulando com Goodson.

Para tentar responder essa questão, voltaremos às entrevistas. Uma das perguntas do questionário colocadas para os entrevistados foi “*Nessa comissão, foi necessária a exclusão e inclusão de disciplinas do bacharelado. Quais os critérios escolhidos para a seleção das disciplinas?*” Em sua resposta, o discente Eduardo afirmou que foi feito um movimento de perguntar às áreas sobre o que deveria ser retirado. A fala do discente Eduardo foi iniciada pela descrição da conjuntura da reforma, segundo ele, de 2010:

Até porque essa proposta e eu conversei com a Professora Juliana Beatriz, que foi que tocou esse primeiro momento de reforma de 2010, a ideia de encolher a América, que era pra ser uma ideia de encolher todas as áreas, era uma diminuição das disciplinas obrigatórias e ampliação do número de disciplinas eletivas, para quem tem uma formação mais completa uma formação mais voltada para aquilo que a pessoa quer trabalhar, para aquilo que a pessoa que estudar, tem uma noção básica, mas aprofundar. (Eduardo, representante discente)

E continua, agora sobre as negociações com as áreas do conhecimento do curso para a reforma de Licenciatura:

Acabou que fomos conversar com as áreas: Contemporânea não tinha de onde tirar, tinha duas disciplinas; Medieval, não tinha de onde tirar, tinha duas disciplinas; Antiga também, Antiga chegaram a pensar em tirar e deixar uma Antiga só, mas não conseguiram. (...) Acabou que foi partiu-se para as áreas que tinham mais disciplinas e ficou: Teoria, Brasil e só. E Economia, coitada foi a primeira que arrancaram, de cara, tchau (risos). Foram discutir com a área de Teoria e a área respondeu que poderia tirar Teoria e Investigação, que seria Metodologia e Pesquisa Histórica...

ENTREVISTADOR: Foi a própria área que sugeriu?

EDUARDO: Se eu não me engano sim. Inclusive o Fabrício estava lá, foi um que defendeu que fosse retirado, se não me engano. Posso tentar confirmar, com certeza isso tem em mensagem, porque eu não apago o histórico do *WhatsApp*, com certeza tem alguma coisa disso. (Eduardo, representante discente)

Não cheguei a confirmar essa informação com o docente. Acreditei que colocar para o Fabrício a mesma questão poderia ser esclarecedor. Mais do que saber quem foi o responsável pela retirada da disciplina do currículo, era necessário entender as razões para tal ação. E, por mais que a citação a seguir seja longa, ela é importante para compreender a totalidade do processo de seleção de disciplinas.

Essa questão foi de fato um pouco polêmica entre os estudantes, mas entendo que a resposta que nós demos, ela me parece bastante satisfatória, eu fico muito à vontade para falar dessa disciplina porque eu costumo oferecer essa disciplina, ela é da minha área, da área de Teoria, área que eu faço parte (...) O que acontece é que essa disciplina continua sendo oferecida bacharelado e ela é aberta para todos os estudantes de licenciatura, como disciplina optativa. Então todos podem fazer essa disciplina, é disciplina que diz respeito ao aprofundamento no projeto de pesquisa, da produção do conhecimento histórico. (...) Se você me perguntar, se eu entendo, eu pessoalmente, porque

como coordenador você tem que pensar, com a sua cabeça é claro, mas tem que pensar institucionalmente. Eu só como professor, se eu acho que essa disciplina deveria ter sido retirada? Não. Minha resposta é não. Eu acho que ela é uma disciplina importante também para a licenciatura, porque ela é totalmente direcionada para pesquisa histórica e a ideia nunca foi de que, ou você é professor ou você é pesquisador. A gente forma um professor que é pesquisador e um pesquisador que é professor. É isso que licenciatura faz. A licenciatura forma professor, professores-pesquisadores, entendendo que não existe uma separação, uma dicotomia que as duas coisas devem se alimentar. Essa é minha posição. Porém, nós temos naquele momento um currículo com 3.800 horas. Isso foi apontado no parecer do CEG, era um currículo muito inviável, muito extenso, não tinha condição. E nenhuma área de conhecimento tinha interesse em abrir mão das disciplinas obrigatórias. A única área que abriu mão das disciplinas obrigatórias, isso já no processo anterior de 2013, foi a área de História da América (...) A outra área que se dispôs foi a área de Teoria, entendendo que não para o bacharelado, porque não tem como você excluir do bacharelado a disciplina voltada para pesquisa diretamente, pra montagem do projeto, mas da licenciatura, se isso fosse do interesse da Comissão, a gente precisava enxugar. Então essa foi a primeira... eu diria pra você que razões aí foram mais práticas do que acadêmicas. Mas ainda assim mantivemos aberta a possibilidade de qualquer aluno, qualquer aluna da licenciatura cursasse a disciplina como uma eletiva. (Prof.º Fabrício, representante do IH)

O “abrir mão” do professor Fabrício da disciplina da sua área é justificada nessa citação, como uma busca pela aprovação do currículo, uma decisão por razões “mais práticas do que acadêmicas”. Mas, aprofundando mais na sua fala, um debate existente na Instituição é referente à quantidade de disciplinas obrigatórias no curso de bacharelado: de um lado, alguns professores defendiam que se diminuísse a quantidade de disciplinas obrigatórias das áreas em prol das disciplinas optativas, para que os alunos pudessem se aprofundar mais em seus temas de pesquisa; já outro grupo de professores – segundo o professor Fabrício, dominantes no Instituto – defendiam que as obrigatórias, na forma e quantidade que é estabelecida hoje, são essenciais para a formação do Historiador. Ao mesmo tempo, pode-se observar que tal entendimento é semelhante no que se refere ao currículo de licenciatura, tanto que os posicionamentos são os mesmos.

E a fala do professor Fabrício mostra os reflexos dessa posição: apesar de acreditar em um determinado viés, pensando na aprovação desse currículo, abriu mão dele. Talvez, pensando em quem representava, preferiu retirar uma das disciplinas da área da qual fazia parte do que de outras áreas. Ou ainda, o que é o mais provável, se insistisse em reduzir mais disciplinas, o mesmo currículo não seria aprovado na Congregação do IH e, por mais tempo, a reforma curricular talvez não saísse do papel. Acredito que essa é uma oportunidade para nos referenciarmos à Ivor Goodson. Ao trabalhar com as disciplinas escolares, sob os aspectos sua construção, formação e manutenção, Goodson enfatiza a ação de indivíduos e grupos, como a comunidade disciplinar, na construção curricular. E sobre elas, o autor expõe:

A comunidade disciplinar não deveria ser vista como um grupo homogêneo cujos membros comungam dos mesmos valores e definições de papéis, interesses e identidades. A comunidade disciplinar deve ser vista, sim, como um “movimento social” incluindo uma gama variável de “missões” e “tradições” distintas, representadas por indivíduos, grupos, segmentos ou facções. (...) os grupos organizados em torno de disciplinas escolares desenvolvem-se frequentemente nos períodos em que se intensifica o conflito sobre o currículo, recursos, recrutamento e formação. (GOODSON, 1997, P. 44)

Interessante o movimento do professor, no pensar como coordenador de licenciatura e ao mesmo tempo como representante dos professores do IH: ao mesmo tempo em que tem um posicionamento distinto dos demais professores – “*não deveria ser vista como um grupo homogêneo*” –, escolhe a ação que, simultaneamente, entende a urgência do processo e vai ao encontro com a maior parte dos professores – “*os grupos organizados (...) desenvolvem-se frequentemente nos períodos que se intensifica o conflito sobre o currículo*”. Acredito que a retirada de uma disciplina tão importante para os conhecimentos do pesquisador (seja ele Historiador, seja ele Professor) não seja uma afirmação que o professor não precise desses conhecimentos em suas atividades laborais, como pode superficialmente parecer. Tanto que o professor Fabrício deixa isso expresso ao afirmar que fizeram questão de deixar a disciplina como optativa, quando afirma que o intuito é formar “*professor que é pesquisador*” e, nos documentos, quando em diversos momentos articula a relação teoria e prática. E por falar nessa relação, podemos afirmar que relacionar os aspectos teóricos sobre o conhecimento de Ensino de História e os aspectos práticos da profissão docente são extremamente importantes para as a categoria das disciplinas criadas para o currículo de Licenciatura em História da UFRJ.

Sobre as disciplinas criadas para o novo currículo, são três novas disciplinas: História do Ensino de História, Relações étnico-raciais e direitos humanos e, por fim, Oficinas de Ensino de História. A disciplina de Relações étnico-raciais e Direitos Humanos – planejada para o terceiro período, sugestão apresentada pelos professores representantes da Faculdade de Educação, principalmente pela agência do professor Matheus – tem por finalidade a inserção do aluno nas questões pertinentes às discussões étnico-raciais e direitos humanos com o Ensino de História. Para o professor Matheus, a criação da disciplina traz um significado, além do burocrático:

Isso me parece muito emblemático, pra gente pensar na própria discussão sobre as relações étnico-raciais, na história e na universidade. É algo tão importante para a formação histórica da sociedade brasileira, já que há uma série de estudiosos e eu compartilho dessa visão, que afirmam que o racismo é um elemento estruturante das nossas desigualdades, portanto um elemento estruturante na própria formação histórica da sociedade brasileira e no curso de História da UFRJ. Nunca houve uma disciplina obrigatória para discutir as

relações sociais no Brasil, no ponto de vista da História. (Prof.º Matheus, representante da FE)

A Disciplina de História do Ensino de História aborda principalmente “A produção historiográfica e a articulação entre o saber acadêmico e o saber escolar.” ([Ementa da disciplina](#)). O contato com a disciplina é realizado no primeiro período, no início da trajetória acadêmica dos alunos, integrando o aluno nas discussões sobre educação nesse momento importante. Essa perspectiva é compartilhada com todos os integrantes da Comissão entrevistados.

Então, eu acho importantíssimo (...) a nossa participação, a participação da equipe de Ensino de História da FE no curso de Licenciatura em História da UFRJ, hoje é muita intensa e desde o primeiro período. O que muda a cara do curso de Licenciatura. (Prof. Matheus, representante da Faculdade de Educação.)

(...) distinção entre academia e ensino básico é assim, é água e vinho ou melhor, água e óleo que não se misturam. É muito ruim. Tem esse primeiro debate sobre o Ensino de História, até a disciplina em si mesmo, mesmo que fosse no modelo antigo, a existência de uma disciplina sobre ensino de história, ela tem uma função central. (Eduardo, representante discente)

Essa foi uma outra preocupação que era de, desde o primeiro momento, que houvesse o contato com disciplinas voltadas para discussão do ensino de história, que isso desde o primeiro período sempre, pelo menos uma disciplina com esse teor, pudesse estar presente na grade recomendada. (Prof.º Fabrício, representante do IH)

Nesse momento, antes de prosseguirmos para a terceira disciplina, cabem algumas reflexões. As disciplinas acima são de fato uma novidade. As disciplinas de Relações Étnico-raciais e Direitos Humanos vêm para cumprir uma demanda no aspecto social, como bem exemplificado pela fala do professor Matheus e são temas que precisam ser debatidos em sala de aula, seja na universidade, seja na escola, nada mais justo que os futuros professores tenham a oportunidade estabelecida no currículo.

A segunda disciplina pode se tornar um importante marco na relação bacharelado e licenciatura. Como já comentado através do artigo Ana Maria Monteiro, a forma organizacional relegou as disciplinas pedagógicas, responsáveis pela formação docente, ao segundo plano. Forma organizacional que se mostrou persistente na instituição, pois se levou 17 anos após a publicação normativa, para que o currículo fosse implementado, após algumas tentativas de reforma. A disciplina de História do Ensino de História estabelece uma mudança com uma “cultura acadêmica muito consolidada” (ANDRADE, 2020, P. 254). Em entrevista à Juliana Andrade, a professora Ana Maria Monteiro relata a sua trajetória de vida, que se mescla às reformas curriculares anteriores. Citando ao menos duas reformas curriculares anteriores, a relação entre Faculdade de Educação e o

Departamento/Instituto²⁶ de História nem sempre tiveram a sua concepção de Formação de Professores de História de forma harmoniosa. Segundo a professora, o posicionamento da direção do IH era na “*defesa de um curso único que forme o bacharel e o licenciado*” (ANDRADE, 2020, p. 252) e, além disso, enquanto professora de Didática e Prática de Ensino, ela ouviu dos alunos:

(...) relatos sobre os discursos desqualificadores de alguns professores do IFCS sobre o trabalho da Educação e sobre a profissão docente. Era reafirmado que o objetivo do IFCS era formar pesquisadores, historiadores, e que se tornariam professores da educação básica aqueles menos capazes, medíocres. Alguns estudantes até choravam quando relatavam isso, e isso reafirmava a minha opção de, com meu trabalho, fazê-los compreender a complexidade e importância política da docência. (ANDRADE, 2020, P. 254).

Um aspecto interessante desse processo de reforma curricular e que envolve a representação da Faculdade de Educação. Segundo o professor Matheus, em reunião prévia com os professores de Ensino de História da Faculdade de Educação, foi acertado que a representação iria sugerir três disciplinas: História do Ensino de História, Relações étnico-raciais e Profissão docente. No entanto, apenas as duas primeiras fazem parte do currículo aprovado, conforme aponta o professor, por uma questão estratégica:

Todo processo que eu me recordo é de debate, até que a gente estabelecesse o consenso e a aprovação era consensual. Por exemplo, essa questão da terceira disciplina, chegou um momento que eu acho que a gente até retirou da pauta, pra não perder na eleição ali no “*Quem concorda, quem discorda*”, pra gente não sair derrotado, eu acho que a gente retirou a proposta, depois do debate. No debate a gente entendeu que não aprovaria essa, que poderia perder. Foi uma postura política, na minha visão, foi uma costura política bem feita e rápida porque todo mundo queria aprovar, entendeu? (Prof.º Matheus, representante da FE)

Esse ponto serve para demonstrar as escolhas políticas e estratégicas para a aprovação do currículo. A partir do momento em que a terceira disciplina, a Profissão docente sofreu resistências pelo restante dos integrantes da Comissão, a representação preferiu retirar a terceira sugestão para garantir as duas primeiras e consideradas fundamentais para os integrantes da representação da Faculdade de Educação. As entrevistas e documentos transparecem o reconhecimento da complexidade e especificidade da formação docente. O passo dado pela então gestão do IH em formar uma comissão paritária foi um bom indicativo de uma nova relação, esta mais

²⁶ Em 2010, o Conselho Universitário (CONSUNI) da UFRJ aprovou a mudança do Estatuto do Departamento de História (submetido ao Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – IFCS) transformando em Instituto de História (submetido ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH), uma nova unidade acadêmica, com autonomia e gestão própria. (Fonte: [Anexo 6](#))

harmoniosa, pelo menos por parte da direção. Sobre uma mudança de posicionamento dos professores, vamos discuti-la daqui a pouco.

A seção III, “justificativa, finalidade e identidade do curso” do Projeto Político e Pedagógico do curso de Licenciatura Plena em História, elaborado pela Comissão, cita a relação importante para a próxima disciplina a ser discutida nesse trabalho

Os cursos de licenciatura devem possuir identidade própria, não devendo ser tratados como meros complementos na formação dos bacharéis. Esta identidade deve ser buscada por meio do reconhecimento da especificidade dos saberes profissionais do professor, bem como da articulação entre **teoria e prática** ao longo do processo formativo. (Doc 02, P. 15, grifo meu)

Pelos documentos fornecidos, em especial o projeto político pedagógico, e também pelas falas dos entrevistados, a principal linha de pensamento desse currículo é a relação teoria e prática, durante toda a sua trajetória. Contudo, em especial a disciplina que corporifica essa relação foi a disciplina Oficina de Ensino de História. Cabe destacar que é novidade essa relação de teoria e prática, nas disciplinas do IH, pois, nas disciplinas de Didática de História e Prática de Ensino de História da Faculdade de Educação, essa postura relacional já era estabelecida pelos professores de formação de professores de História.

Recuperando o trecho da Resolução do CNE que provoca a criação das Oficinas: “I - 400 (*quatrocentas*) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo”. (BRASIL, 2015, P. 11, grifo nosso). E elas estão organizadas da seguinte maneira no currículo, segundo projeto político e pedagógico:

- Oficina de Ensino de História Antiga I e II
- Oficina de Ensino de História Medieval I e II
- Oficina de Ensino de História Moderna I e II
- Oficina de Ensino de História Contemporânea I e II
- Oficina de Ensino de História do Brasil I e II
- Oficina de Ensino de História da América I e II
- Oficina de Ensino de História da África I e II
- Oficina de Ensino de Teoria da História I e II

No primeiro contato, o provável é nos perguntarmos o que seria a Prática como Componente Curricular (PCC) e quanto à estrutura, principais conceitos etc. Em pesquisa sobre o termo e quais eram as principais abordagens adotadas, encontrei o artigo de Jaime Boton e Luiz Caldeira Tolentino-Neto (BOTON e TOLENTINO-NETO, 2019) no qual realiza um trabalho de levantamento de normativas sobre o termo, trabalhos acadêmicos

e de entrevista com professores e discentes para investigar as formas nas quais as 400h de PCC são aplicadas. A percepção dos autores é que há pouco entendimento sobre essa modalidade de prática referenciada pelo CNE, assim como a multiplicidade de apropriações como, por exemplo, um lugar para a interdisciplinaridade dentro do curso; o momento para mobilização relação teoria e prática; oportunidade para a mediação didática (MONTEIRO, 2007, P. 91) e espaço de convergência entre as disciplinas de conhecimentos específicos e de conhecimentos pedagógicos.

Sobre essas apropriações apontadas pelos autores e a reforma curricular de História, podemos fazer algumas correlações. Sobre a interdisciplinaridade, essa modalidade não foi mobilizada nas falas, mas nas ementas, já que a interdisciplinaridade se dá entre as disciplinas específicas e outras formas de conhecimento: literatura, música, cinema, tecnologia, mídias e plataformas digitais etc. Já em relação às outras formas de conhecimento, estas já estão mais presentes. No Projeto político pedagógico da Licenciatura em História, as Oficinas de Ensino de História são definidas e têm como objetivo em que os trechos destacados elucidam as demais formas de apropriação destacados por Boton e Tolentino-Neto.:

(...) conjunto de disciplinas responsáveis por associar o conhecimento produzido nas disciplinas teóricas e historiográficas com as peculiaridades colocadas pela educação básica formal. No âmbito da Licenciatura Plena em História do IH, a integração entre teoria e prática – que ademais deve se fazer presente em todas as etapas da graduação – constitui o propósito norteador das Oficinas de Ensino de História (...)

O objetivo principal das Oficinas de Ensino de História é permitir aos licenciandos a elaboração de estratégias que estimulem a reflexão e a experiência dos procedimentos de *reelaboração didática dos conteúdos discutidos nas disciplinas teóricas e historiográficas*, articulando, assim, as atividades de ensino com as atividades de pesquisa e extensão. (...) (Anexo 6, grifo meu)

As Oficinas de Ensino estão organizadas pelas áreas de conhecimentos e cada uma terá 100 horas de carga horária. Portanto, para os alunos cumpram as 400 horas, é preciso que eles realizem quatro das dezesseis Oficinas e cada área terá que oferecer uma disciplina por semestre²⁷, alternando os turnos (diurno e noturno) quando ela será ministrada, isto é, o aluno terá oito opções de disciplinas por semestre, de acordo com o exposto pelo professor Fabrício da IH. Essas disciplinas serão oferecidas pelos professores do Instituto de História e o professor Fabrício justificou a opção pelos professores do Instituto para ministrarem as Oficinas:

²⁷ Segundo o documento “Proposta de recurso – Reforma de licenciatura – junho 2018”, a exceção será por conta da área de África.

Então todas essas áreas oferecem uma oficina por semestre, nós temos oito oficinas por semestre (...) Como é que isso foi feito: as próprias áreas montaram essas ementas. Então as próprias áreas definiram de que maneira essa relação entre teoria e prática poderia ser trabalhada no âmbito daquela área de conhecimento. Então foi também um processo, ainda naquele direcionamento, de envolver os diversos setores do Instituto de História nessa construção do recurso da proposta de reforma curricular. (...) Então elas atendem essas especificidades da área, de cada área de conhecimento, mas sempre orientados a partir desse pressuposto que nós definimos da relação entre teoria e prática. (...) mas a ideia era exatamente de envolver as áreas e cada área definir as especificidades para propor e pensar a relação entre teoria e prática. (Prof.º Fabrício, representante do IH)

E o professor Matheus da FE, ao ser perguntado sobre as Oficinas, também desenvolve:

E a gente foi pensando como fazer, mas como estabelecer a responsabilidade sobre as Oficinas, em um Instituto que tem uma cultura bacharelesca tão forte. E aí a gente foi entendendo que essa distribuição pelas áreas, talvez fosse melhor. Por exemplo, tem professor na área que não quer trabalhar com Ensino de História de jeito nenhum, então outro professor ficaria responsável. Seria melhor do que obrigar todos os professores assumirem e não fazerem um trabalho adequado ao Ensino de História. Então tudo isso sendo deliberado na Comissão, mas, na minha memória, a proposta já veio, o primeiro desenho feito pelo IH mesmo, pelos representantes IH. (Prof.º Matheus, representante da FE)

Observamos que a escolha dos professores integrantes da Comissão é estratégica, buscando o envolvimento dos professores do Instituto de História com a área de Ensino. Essa atitude – principalmente considerando a fala do Professor Matheus – demonstra que temos a ação da direção do IH, abrindo espaço para a participação da Faculdade de Educação, que também é demonstrada nos documentos produzidos pela Comissão, com o reconhecimento de que as disciplinas pedagógicas precisam de mais espaço na formação docente, que os professores mobilizam saberes específicos na importância da relação teoria e prática no currículo. Por outro lado, podemos perceber a necessidade de artifícios para a participação dos professores do bacharelado no processo, o que pode indicar um certo movimento de resistência por parte de alguns professores.

Ângela Ferreira (2015), em sua tese de Doutorado, investigou nas universidades (federais e estaduais) do país, as formas como a Prática como Componente Curricular foi apropriada e aplicada nos cursos de História. Ela dividiu a organização das PCC em três categorias: O “Modelo da responsabilidade especializada” quando a escolha do curso opta pela aplicação das horas de PCC em determinada disciplina ou em um grupo de disciplinas; o “Modelo da responsabilidade partilhada”, quando a carga horária é diluída pela matriz curricular, ora dividida entre as disciplinas específicas da área e as disciplinas pedagógicas, ora apenas nas disciplinas específicas, com suas ementas fazendo referências à área de ensino; e, por fim, o “Modelo da não responsabilidade do historiador

com o ensino” quando as 400h de PCC ficam a cargo apenas das disciplinas pedagógicas, ou estas horas são alocadas nas disciplinas de pesquisa histórica, sem qualquer envolvimento dos professores de História das disciplinas específicas. A autora aponta o segundo modelo, onde as disciplinas são diluídas pelas disciplinas curso como o ideal. Sua argumentação é que, no primeiro modelo, das 400h aplicadas em disciplinas específicas – onde a UFRJ se enquadra –, a relação teoria e prática continuaria segregada das disciplinas de base do curso, o conhecimento específico. Mas, assim como os membros da Comissão de Licenciatura, a autora reconhece que, para garantir que os professores mobilizem os conhecimentos históricos voltados para a área de Ensino e para a relação ensino-aprendizagem, por conta de professores que não tenham afinidade com a educação ou simplesmente não concordam em modificar suas aulas, geralmente ligadas às áreas de atuação em pesquisas, a opção que envolve a primeira categoria se torna a escolha mais adequada.

Após as aprovações nas Plenárias, tanto do Instituto de História, quanto do Setor de Didática da Faculdade de Educação, o recurso para reforma curricular de Licenciatura em História da UFRJ foi enviado ao CEG e os trabalhos da Comissão foram encerrados. Porém, enquanto os trabalhos da Comissão de Licenciatura foram tranquilos, segundo os entrevistados, o mesmo não se pode falar das regras de transição do Currículo antigo para o novo.

[Análise dos documentos elaborados pela Comissão de Licenciatura](#)

Antes de seguirmos com o processo de transição, acredito ser importante olharmos para os documentos elaborados pela Comissão de Licenciatura – são quatro documentos. Tais documentos foram enviados por e-mail pelo professor Fabrício do Instituto de História. No site do Instituto História, no momento dessa pesquisa²⁸, não estavam disponíveis o Projeto Político Pedagógico do curso, por conta da pandemia, a cópia dos documentos enviados para o CEG, não foi possível ser consultada. Apenas não irei realizar a análise da Portaria (Doc. 01) que define os participantes da Comissão, pois já expliquei o processo de formação da mesma. Os documentos estão listados no [anexo 4](#).

²⁸ O último acesso foi realizado no dia 22 de agosto de 2021.

Doc. 02 - Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em História²⁹

I. APRESENTAÇÃO

A apresentação do documento se concentra em informar quais foram normativas que foram seguidas pela Comissão para a criação do currículo, tanto dispositivos internos quanto externos à Instituição. Em relação aos dispositivos internos à UFRJ, são listadas: as Resoluções do Conselho de Ensino de Graduação (CEG) e do Conselho Universitário da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CONSUNI). Já os dispositivos externos são mais diversos: Diretrizes Nacionais, Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), Parecer da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e os “documentos emitidos pela Associação Nacional de História - ANPUH”.

Nesse aspecto, é interessante pensarmos que tais dispositivos foram parâmetros e referências para os integrantes da Comissão e que delinearão as discussões e decisões tomadas. Luis Fernando Cerri (CERRI, 2013) e Ângela Ferreira (FERREIRA, 2015) apontam a dualidade de orientações no que se refere à organização que deve ser a Formação do professor:

Um desenho curricular de formação do profissional de história capaz de integrar as atribuições profissionais da teoria e da prática, pesquisa e ensino, era reivindicado pela ANPUH no fim dos anos 1990. [...] Desse processo decorre um acúmulo de discussões políticas que, ao diagnosticar a secundarização da formação dos professores, propunha o programa da superação da dicotomia entre a formação de historiadores – bacharéis e a formação de professores de História – licenciados. [...] No entanto, a direção tomada pela legislação federal foi outra. [...] Esse documento³⁰ impôs seu rumo para as reformulações curriculares dos cursos de graduação nos anos 1990, ao assumir que a formação unificada, num único curso, do professor e do bacharel, é prejudicial porque a experiência histórica teria vindo a mostrar que a formação docente acaba relegada ao segundo plano em função da formação científica do bacharel, daí a pretensa necessidade de um curso dedicado exclusivamente a uma ou a outra formação. (CERRI, 2013, P. 179)

Ângela Ferreira, ao pesquisar como os cursos estão realizando a mudança curricular para atender as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002a), também aponta a contradição com as Diretrizes Nacionais para os cursos de História (FERREIRA, 2015, P. 64). De acordo com a pesquisa, a autora encontrou nos Projetos Pedagógicos de curso (PPC) e nas

²⁹ O documento encontra-se na íntegra no [anexo 6](#).

³⁰ O documento referenciado é o parecer CNE/CES nº 492/2001 de 03/04/2001 (Item 11 do anexo 5). Este documento foi elaborado por especialistas (nomeados pelo MEC, porém representando os demais historiadores através da ANPUH) da área de História. O documento foi aprovado, mas os trechos que se referiam à formação de professores, de acordo com as propostas dos especialistas, foram vetados.

entrevistas com os professores universitários uma preferência pela formação integrada dos graduandos:

No caso da licenciatura em História a principal ideia expressa nos projetos dos cursos é da formação integral do historiador, ou seja, a formação de um profissional capaz de produzir conhecimento histórico e ensinar, mas também trata da formação do professor com o máximo de relação com a escola, que é o seu campo de atuação. Esse dado nos permite reconhecer que o documento, discutido longamente nas bases da Associação Nacional de História (em que pese a alteração feita pelo CNE que retirou a parte em que os historiadores opinaram sobre a formação dos licenciados), tem sua legitimidade reconhecida e assumida pelos criadores dos currículos de licenciatura em História, algo que não se verifica com as Diretrizes para a Formação de Professores. Segundo as Diretrizes Curriculares dos Cursos de História (2001, p.7), com uma formação integral “o graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão”. (FERREIRA, P. 106, Grifo meu)

De acordo com o projeto pedagógico da UFRJ, temos na apresentação referência tanto aos dispositivos que defendem uma formação integral tanto para o pesquisador quanto para professores ([“Atentou-se, para a formulação deste Projeto, às indicações das Diretrizes Nacionais para o Curso de História e aos documentos emitidos pela Associação Nacional de História – ANPUH”](#)) quanto para dispositivos que defendem uma formação independente ([“pela Resolução CNE/CP 1, DE 18 de fevereiro de 2002; pela Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002”](#)). Não é referenciada neste documento - mas sim no documento “Proposta de Recurso” - a Resolução N.º 2 de 01/07/2015 do CNE/CP, mais recente, vem para atualizar a Resolução de 2002, contextualizado com as discussões de um currículo nacional.

II. HISTÓRICO DO CURSO

Nessa seção do Projeto Político Pedagógico, acompanhamos a descrição da formação da UFRJ e do curso de História, destacando alguns dispositivos legais – como o Decreto-lei n. 1190 de 1939 que instituiu a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) e o Decreto-lei n. 19.852 de 1931 que criou o curso de História –, os espaços físicos já utilizados pela universidade e pelo curso de História, finalizando com os três programas de Pós-Graduação da Instituto de História: Programa de Pós-Graduação em História Social (PPGHIS), Programa de Pós-Graduação em História Comparada (PPGHC) e o Programa de Pós-graduação em Ensino de História (ProfHistória), que oferece o Mestrado Profissional em Ensino de História.

Uma preocupação perceptível no documento é de ressaltar a preferência inicial pela formação de professores, ao invés da formação de pesquisadores e do enfoque ao longo do tempo da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão:

A Faculdade Nacional de Filosofia encerrava um ideário de formação intelectual que grassou por gerações de estudiosos e profissionais em diversos campos de conhecimento, constituindo-se como marco relevante do desenvolvimento cultural, científico e tecnológico brasileiro. Seu projeto acadêmico ambicionava uma educação universalista e integradora que, entretanto, e simultaneamente, distinguiu, seccionando numa hierarquia tácita, a carreira científica da vocação para o magistério. *Com efeito, embora legalmente tivesse a pesquisa como seu objetivo, as atividades de investigação em História continuaram restritas aos tradicionais institutos históricos, pois o foco da FNFi foi prioritariamente voltado à formação do magistério, alvo padrão das faculdades de Filosofia nas décadas de 1930 e 1940.* (grifo meu)

E mais adiante no texto:

Neste antigo prédio da Escola Politécnica, os docentes têm formado numerosas gerações de professores estudiosos da História. *E desde os anos 1980, dedicam-se com igual intensidade e envolvimento, às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Se nos tempos da antiga Faculdade Nacional de Filosofia, tais frentes de atuação foram consideradas excludentes* — já que se sobrealorizou a formação para o magistério em detrimento a de pesquisador —, desde a redemocratização política da sociedade brasileira e, mais notadamente ainda, durante os anos noventa do século XX, com a abertura do turno noturno no curso de graduação (2º semestre de 1994); com a realização de sucessivos concursos públicos para provimento de vagas docentes (que resultaram num impressionante sopro renovador do quadro permanente); com a consolidação do curso de mestrado e a criação do doutorado nos programas de pós-graduação em História; enfim: com o somatório combinado de todos esses fatores políticos ou sociais e esforços para a reorganização institucional e reestruturação acadêmica, *o curso de História da UFRJ tem se consagrado como um importante núcleo da produção historiográfica brasileira e de formação profissional de historiadores.* (grifo meu)

Embora diversos autores (MONTEIRO, 2013, CERRI, 2013, FERREIRA, 2015, ANDRADE, 2020) apontem que o currículo “3+1” (MONTEIRO, 2013; CERRÍ, 2013), prioriza a formação nas disciplinas específicas em detrimento das disciplinas pedagógicas e o quanto de resistência e preconceito (PEREIRA e DA COSTA, 2019), a licenciatura é inferiorizada em relação ao bacharelado. O relato acima de “igual intensidade e envolvimento às atividades de ensino, pesquisa e extensão” se torna curioso, ao pensar nas diferentes interpretações que bacharelado e licenciatura têm sobre si mesmos e o outro na importância dada à formação de professores.

Por fim, a seção é encerrada estabelecendo uma “[cronologia selecionada](#)” com eventos que datam de 1920 a 2012 (não chegando a 2018, ano da reforma curricular), ao destacar dispositivos legais, acontecimentos que se entrelaçam com a história político-social do país, criação de associações e grupos relacionados à pesquisa, a fundação da

ANPUH e crescimento dos programas de pós-graduação (exceto o ProfHistória) e finaliza com o destaque da implementação do Projeto Pedagógico do Instituto de História.

III. JUSTIFICATIVA, FINALIDADE E IDENTIDADE DO CURSO

Uma das defesas desta seção continua estabelecendo que “a tradição historiográfica brasileira sempre esteve íntima e continuamente vinculada ao ensino”. Um dos seus argumentos se ampara na justificativa que as reformas do ensino – de Francisco Campos (1931) ao Plano Nacional de Educação (1996) – nunca deixaram de lado os “saberes históricos dos currículos escolares”. Outro argumento se refere aos “importantes historiadores desta cidade que conheceram a consagração através do exercício do magistério e não das pesquisas realizadas na universidade, através de produção de manuais escolares e livros para divulgação histórica”. E sintetiza: “Em verdade, a identidade profissional do historiador sempre esteve predominantemente orientada para o magistério”. Em seguida, justifica essa identidade, ao destacar a origem da sigla ANPUH, focando “Professores Universitários de História”, já que a associação profissional não surgiu de “interesses e iniciativas institucionais”, porém temos que destacar o Universitário, direcionando à docência acadêmica, não a escolar.

Em seguida, o projeto político-pedagógico reforça as capacitações do profissional de História, capacitações essas que envolvem, entre outros pontos, “um profissional de História apto a fazer pesquisa, formular e refletir sobre os paradigmas e os questionamentos ao saber instituído, e conjugar ensino e pesquisa” (...) “*trabalhar em instituto de pesquisas que não desenvolvem necessariamente atividades de ensino*”.

Especificamente, como aponta o projeto pedagógico, a formação plena em Licenciatura permite que o licenciando:

(...) lecione as disciplinas históricas no Ensino Básico (Ensino Fundamental e Ensino Médio) nas suas diversas modalidades: educação de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e educação à distância. Ademais, habilita o licenciado a realizar pesquisas e investigações na área de ensino e aprendizagem da História, escrever e produzir livros e materiais didáticos, prestar serviços de consultoria e assessoria a entidades públicas e privadas nos setores educacionais, científicos e culturais.

É importante destacar o último parágrafo desta seção:

O Curso de Licenciatura em História possui um perfil aberto e flexível, abarcando muitas opções nas principais temáticas da Área de História. Conjuga-se, como espinha dorsal do Curso, uma sólida formação metodológica às pesquisas finas, desenvolvendo no aluno a capacidade crítica e reflexiva essenciais ao trabalho do Historiador.

O que essa seção continua a destacar é a estrutura do curso de História, que, segundo o documento, sempre esteve voltada para a docência, criticando as legislações que provocaram a separação das habilitações. Sobre as legislações, Renata Silva (SILVA, 2015) e Ana Monteiro (MONTEIRO, 2013) reforçam que a partir da Reforma Capanema em 1939, a formação que privilegia o bacharelado tem início, com a forma organizacional “3+1” pela qual a licenciatura fica como um adendo na formação; forma que obteve continuidade nas reformas seguintes, até a promulgação da LDB de 1996. O início das Pós-graduações no Brasil reforçou na cultura universitária (apesar de alegar a indissociabilidade entre ensino e pesquisa anteriormente) a pesquisa acadêmica e a formação bacharelesca. Pereira e da Costa (2019) reforçam que existe um preconceito do bacharelado com a licenciatura, por achar que a docência não mobiliza saberes e como aponta Silva (2019), a percepção da docência na perspectiva da racionalidade técnica, ainda persiste no meio acadêmico.

IV. CONCEPÇÃO DO CURRÍCULO E OPERACIONALIZAÇÃO

Esta seção apresenta a estrutura curricular do curso de Licenciatura em História (quadro abaixo). Primeiro apresentando a definição geral da estrutura e, posteriormente, como o curso de História se organiza no interior dessa estrutura delimitada pela Resolução CEG nº 02/2003, informando a quantidade de disciplinas e carga horária.

| DISCIPLINAS/REQUISITOS CURRICULARES SUPLEMENTARES - RCS | NÚMERO DE CRÉDITOS | CARGA HORÁRIA |
|---|-----------------------|--------------------|
| Disciplinas Obrigatórias | 111 | 1.680 h |
| RCS Obrigatórios (monografia e prática de ensino) | 16 | 760 h |
| RCS de Escolha Restrita – Atividades Curriculares de Extensão | | 364 h |
| RCS de Escolha Restrita – Atividades Curriculares Complementares | 03 | 200 h ⁶ |
| Disciplinas Complementares de Escolha Condicionada | 12 | 180h |
| Disciplinas Complementares de Livre Escolha / RCS | 04 | 60h |
| Disciplinas Complementares de Escolha Restrita (Oficinas de Ensino de História) | 16 | 400 h |
| TOTAL | 162 | 3.644h |

Figura 2 | Quadro demonstrando a estrutura curricular (p. 19)

Fonte: Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura plena em História,
[Acesso em 19/05/2020](#)

Ao falar das disciplinas obrigatórias e optativas, o Projeto destaca que tanto o Instituto de História quanto a Faculdade de Educação são responsáveis pelas disciplinas em questão. São citadas as disciplinas obrigatórias oferecidas pelas duas Unidades, em

momentos diferentes do texto, isto é, primeiro são destacadas as disciplinas oferecidas pelo IH e, posteriormente, as disciplinas obrigatórias pela FE. Também são expostas as disciplinas de caráter propedêutico (Antropologia Cultural) e as disciplinas complementares de escolha condicionada, que, segundo o Projeto, “foram pensadas para dar flexibilidade ao aluno na montagem do seu plano de estudo a cada período” com o objetivo de “verticalizar conhecimentos específicos, vinculados ou não aos setores acima referidos, aprofundando e atualizando temáticas e abordagens muitas vezes apenas esboçadas nas disciplinas obrigatórias”.

Sobre a Monografia, há o detalhamento dos tipos de trabalhos que caracterizam uma monografia, o tempo para a sua realização, média para aprovação, e quem pode realizar a orientação do trabalho monográfico: “um professor do Instituto de História ou credenciado pelo Conselho de Graduação do IH, havendo ainda a possibilidade de co-orientação”. (trabalhar mais adiante sobre tal limitação).

Além de especificar a estrutura e responsáveis, locais de realização, ao destacar o Estágio Curricular Supervisionado, o Projeto inicia:

A Prática de Ensino tem como atividade central o estágio curricular supervisionado, mas engloba uma série de atividades a serem desenvolvidas na escola, e também em outros espaços institucionais que possam levar o aluno a vivenciar inúmeras experiências pedagógicas. Nesse sentido, tem sido cada vez mais corrente a realização de projetos tais como oficinas pedagógicas de História, trabalhos científicos sobre o Ensino de História no Ensino Básico, para apresentação em eventos acadêmicos e demais iniciativas que visam estimular o aluno a refletir teórica e praticamente sobre a prática pedagógica do professor e o ensino de História.

Existe, neste espaço, uma preocupação com a relação teoria e prática e o processo de ensino aprendizagem, a fim de propiciar que os alunos vivenciem situações escolares. Um dos objetivos explicitado pelo Projeto é:

(...) buscar o desenvolvimento de práticas que contribuam para a formação de um professor capaz tanto de enfrentar os desafios da profissão, quanto de produzir soluções criativas para o aperfeiçoamento dos processos de ensino-aprendizagem e para a superação de situações de fracasso escolar.

A seção do Projeto do Curso, relacionada à Prática como Componente Curricular, Oficinas de Ensino de História foi trabalhada na seção anterior dessa dissertação.

Nas Atividades curriculares complementares e de extensão, como estabelecidas pela [Lei 10.172 de 09/01/2011](#), em especial, a meta 23 do Plano Nacional de Educação”, o Projeto se limita em definir as “Atividades Complementares Curriculares” e trazer exemplos:

As Atividades Curriculares Complementares são importantes para a inserção dos alunos no mundo profissional. São consideradas Atividades

Complementares Curriculares atividades que complementem a formação profissional do aluno, promovendo sua interação com o mercado de trabalho, e que o sensibilizem a manter uma atuação profissional marcada pelo compromisso ético. Assim, são valorizadas a inserção e desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão; participação no Programa de Monitoria da UFRJ; participação em estágios não obrigatórios em instituições de pesquisa e de ensino; assistência e apresentação de trabalhos em seminários e jornadas acadêmicas e extensionistas; publicação de textos que sejam resultado de pesquisas, prática docente ou extensionista em meios acadêmicos ou de divulgação do conhecimento.

Ao destacar os Laboratórios de Pesquisa, o Projeto estabelece estes como um ponto articulador entre Pesquisa, Ensino e Extensão: nos desenvolvimentos de monografia de discentes, nas atividades de pesquisa sobre a extensão e o ensino, o Projeto destaca:

Os Laboratórios têm se configurado como um dos principais canais de comunicação do Instituto de História com a comunidade acadêmica e com diversos segmentos da sociedade, pois publicam revistas e livros, promovem eventos como oficinas e cursos de extensão, ciclos de debates e de atualização, realizam intercâmbio com a rede de ensino da Educação Básica. Por isso, é parte das metas do Instituto de História propiciar aos Laboratórios todo o apoio necessário para a contínua atualização material e acadêmica.

O texto indica pensamentos segmentados entre o bacharelado e a licenciatura. Inicia o parágrafo falando do curso de História e, depois, complementa com a licenciatura em História, como no caso ao descrever as disciplinas obrigatórias. O texto dessa seção reforça os laboratórios como lócus de trabalho de pesquisa, ensino e extensão, principalmente o último. Acredito ser potente de fato, mas atualmente, faltam projetos de laboratórios no Instituto de História que pensem em Educação e Ensino de História, além de que, no processo de escolhas de disciplinas para este currículo, foram necessários cortes para atender a carga horária recomendada, entre eles, as disciplinas optativas tiveram que ter o seu número drasticamente reduzido. Faltarão tempo hábil para os alunos cursarem os laboratórios.

V. DISTRIBUIÇÃO CURRICULAR RECOMENDADA

Esta seção concentra-se em apresentar o currículo de licenciatura, já com as disciplinas e períodos sugeridos, além de concepções, estrutura. O Projeto divide essas concepções e estrutura em: Metodologia, Procedimentos de Avaliação dos Processos de Ensino-Aprendizagem, Formas de Acesso ao Curso, Apoio ao Discente, Estrutura Administrativa do IH, Corpo Docente, Recursos Humanos e materiais, Biblioteca e, por fim, localização do Curso.

Destacando alguns pontos, a Metodologia explicitada ressalta o “fomento da autonomia e da criatividade intelectual”, incentivada pelos professores para desenvolver competências e habilidades que são mais desenvolvidas na seção VI e VII.

VI. OBJETIVOS NORTEADORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

O Projeto define dezesseis “[competências e habilidades](#)” que o curso propõe desenvolver para capacitar o graduando. Reforça pontos já destacados em seções anteriores: formação de um “profissional de História”, vivenciar práticas pedagógicas, articulação da teoria/prática e pesquisa/ensino no decorrer do curso, articulação - indissolúvel e dialógica - entre ensino, pesquisa e extensão.

Analisando os 16 pontos enumerados pelo Projeto, temos a maioria (7, segundo minha análise) que são descritivos, os quais se enquadram ao enumerar “habilidades e competências” para o Bacharelado. São saberes que envolvem o trabalho de pesquisa (seja do pesquisador, quanto do professor exercendo tal ação). Outros descritivos (5) são mais direcionados para a licenciatura, pois envolvem conhecimentos que serão mobilizados pelos professores, como a “reelaboração didática”. Os outros 4 descritivos são mais gerais ou de definição/apresentação:

“A suprir as crescentes demandas sociais relativas ao campo do conhecimento histórico (magistério em todos os níveis, pesquisa, preservação do patrimônio; assessorias a entidades públicas e privadas nos diversos setores, como os artísticos, culturais e turísticos)”

VII. PERFIL DO EGRESSO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

Semelhante à seção anterior, enumera-se o que se espera do licenciando em História como um profissional, sendo que desta vez são cinco itens: como possuir uma consciência da sua responsabilidade social e educativa para fortalecimento da cidadania, da sua atuação além do “âmbito formal”, atuando em campos de “atividades profissionais de pesquisa, ensino e outras modalidades”, além do “domínio dos conteúdos para lecionar no Ensino Básico nas suas diversas modalidades”.

VIII. EMENTAS

A última seção do documento se refere às ementas das disciplinas do curso de licenciatura, que foram anexadas ao documento, e farei uma breve análise [logo adiante](#).

Um resumo sobre o Projeto Político-Pedagógico

O que se observa com a leitura do Projeto é que existe a preocupação com a relação teoria/prática, ensino/pesquisa. Constantemente, o Projeto procura destacar a indissociabilidade entre ensino e pesquisa e da articulação, constante e desde o início do curso, da teoria com a prática.

Eis um trecho interessante para analisar no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em História, que reflete a disputa por sentidos na formação de professores de História:

Assim, ainda que, seguindo as Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior e, após longo processo de discussão, o Instituto de História tenha delineado o Curso de Licenciatura Plena com identidade própria e diferenciada do Curso de Bacharelado, a concepção do Projeto Pedagógico mantém-se atenta ao princípio de formação integral do profissional de História, considerando a complexidade posta ao conhecimento histórico na e pela contemporaneidade. Assim, não se excluirá, por completo, das competências do Curso do Bacharelado a preocupação com ensino, bem como não se isentará das habilidades previstas no Curso de Licenciatura, a pesquisa.

Cerri (2013), Silva (2015) são alguns autores que expõem a disputa que se iniciou com a LDB de 1996, ao determinar que as licenciaturas passassem a ser, a partir de então, licenciaturas plenas, significando a divisão entre licenciatura e bacharelado, com projeto, perfil de egresso dos estudantes e monografia próprios - nos cursos que formam professores para o ensino básico. E no trecho selecionado acima, o projeto deixa claro o seu posicionamento semelhante ao da ANPUH, na formação de um “integral do profissional de História” termo utilizado, pela associação e pelo Projeto analisado. Inclusive, há uma nota de rodapé e nela consta um link que direciona ao “[Documento Final ANPUH](#)” que realiza críticas às determinações legais que separam as habilitações e defende o posicionamento de formar o profissional de História, para exercerem tanto a profissão de Historiador, quanto de professor do Ensino Básico.

Docs. 03 & 04 - “Proposta de recurso - Reforma da Licenciatura | Junho 2018” & “Folha de Informação - Recurso referente ao processo nº 23079.016315/2013-59, que trata da Reforma Curricular do Curso de Licenciatura em História”

O processo de reformulação curricular da Licenciatura Plena em História da UFRJ percorreu uma longa trajetória, que envolveu relações de poder e disputa por sentidos de formação de professores fora e dentro da instituição. Os dois documentos a seguir são documentos direcionados para avaliação e aprovação do Conselho de Ensino e Graduação

(CEG), intitulados de “Proposta de recurso - reforma da Licenciatura | junho 2018” e Folha de Informação - Recurso referente ao processo nº 23079.016315/2013-59, que trata da Reforma Curricular do Curso de Licenciatura em História”.

A análise dos dois documentos será feita em conjunto, pois ambos têm a mesma estrutura e propósito, que é dar continuidade ao processo iniciado e reprovado em 2013 e cuja função é de comunicação ao CEG para aprovação do currículo. As diferenças são pontuais e o segundo documento informa das plenárias tanto no Instituto de História quanto da Faculdade de Educação, que aprovaram o documento internamente, demonstrando que este é mais recente. Abaixo, está a estrutura dos dois documentos, a fim de demonstrar as semelhanças entre eles.

Proposta de recurso – reforma da licenciatura | junho 2018

- I – INTRODUÇÃO
- II – ESPECIFICIDADES DA LICENCIATURA
- III – PROPOSTAS PARA A REFORMA DO CURRÍCULO
 1. Redução no total de horas
 2. Criação de duas disciplinas obrigatórias
 3. Prática como componente curricular: Oficinas de Ensino de História
 4. Grade horária recomendada
 5. Totalização de créditos e de horas

Folha de Informação

- I - INTRODUÇÃO
- II - PROPOSTAS APRESENTADAS PELA COMISSÃO DE LICENCIATURA
- III - PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR
- IV - REDUÇÃO NO TOTAL DE HORAS
- V - CRIAÇÃO DE DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS
- VI - DISTRIBUIÇÃO CURRICULAR RECOMENDADA
- VII - TOTALIZAÇÃO DE CRÉDITOS E DE HORAS

Figura 3 | Estrutura dos documentos 03 e 04

Fonte: documentos 04 e 04 (editado)

Em semelhança, os documentos tornam as decisões da Comissão mais claras, como o processo de criação das Disciplinas (História do Ensino de História e Relações étnico-raciais e Direitos humanos) e das Oficinas de Ensino; assim como as razões para exclusão de algumas disciplinas como obrigatórias e algumas entre estas (Metodologia de Pesquisa em História e os Laboratórios de pesquisa) serão ofertadas como optativas para os alunos da licenciatura.

Como diferença, os documentos apresentam a carga horária do curso e a das Oficinas de Ensino, com valores diferentes. Enquanto a carga horária do curso no primeiro documento é de 3600 horas, o segundo é de 3.644 horas e as Oficinas, respectivamente, apresentam 420 horas de PCC (105 horas para cada Oficina) e 400 horas de PCC (100 horas para cada Oficina). O segundo documento apresenta a carga horária do curso e das Oficinas de acordo com o que foi efetivado e o que é informado no Projeto pedagógico do curso. Ambos os documentos apontam que a reforma anterior previa 3.850 horas.

Outra diferença é que o primeiro documento expõe os objetivos e funcionamento das Oficinas (demonstrados abaixo). Os objetivos são trabalhados no Projeto Pedagógico

do curso, porém o funcionamento não é mais explicitado em qualquer outro documento – a não ser na entrevista com o professor Fabrício do IH.

- Sobre o funcionamento das Oficinas de Ensino de História:
 - As disciplinas deverão articular teoria e prática; – As turmas terão entre 20 e 25 alunos inscritos;
 - O total de horas por disciplina será de 105 horas, incluindo as discussões e atividades práticas realizadas em sala de aula e as atividades extraclasse;
 - Cada área de conhecimento deverá oferecer o mínimo de duas oficinas por ano, uma no integral e outra no noturno, num total de pelo menos 160 vagas por semestre para a prática como componente curricular;
 - A área de História da África oferecerá uma oficina por ano;
 - Os licenciandos deverão cursar quatro oficinas de 105 horas, totalizando 420 horas de prática como componente curricular.

Doc. 05 - “Ementas do Curso de Licenciatura em História da UFRJ

O último documento são as Ementas das disciplinas do curso de Licenciatura em História da UFRJ. As disciplinas são divididas em: disciplinas obrigatórias (32), com as específicas de História, as pedagógicas e Monografia; as disciplinas de escolha restrita (12) são as Oficinas de Ensino, das oito áreas de conhecimento do curso; as disciplinas optativas - escolha condicionada (132), com as disciplinas que já existem no Instituto e pelo que se pode observar, direcionadas para a educação, apenas a disciplina de “Profissão docente”.

Como afirma o professor Fabrício do IH, as ementas das Oficinas de Ensino de História foram elaboradas pelos professores das respectivas oito áreas do conhecimento: Teoria, Brasil, América, Contemporânea, África, Antiga, Moderna e Medieval. Algo frequente nas ementas é a previsão de trabalhar com livros didáticos e paradidáticos, assim como a intencionalidade de trabalhar com diferentes temáticas: literatura, música, teatro, recursos áudio visuais, imagens, monumentos, cinema, entre outros.

Esses documentos demonstram a forma como a Comissão divulgou o resultado do seu trabalho, tanto na estrutura quanto na organização.

Depois do fim: as regras de transição e os dois diplomas.

Com o fim das atividades da Comissão de Licenciatura, iniciou-se o processo de discussão das regras de transição. A proposta inicial, segundo o depoimento do professor Fabrício, era que seria oferecida aos alunos a possibilidade de entre finalizar o curso como bacharéis em História ou como Licenciandos em História, isto é, não existindo mais a

possibilidade de efetivar uma manutenção de vínculo para a obtenção dos dois diplomas. Foi nesse momento que os ânimos ficam mais acirrados. Nas entrevistas, é perceptível que o trabalho da Comissão é dividido em três momentos: o momento referente aos trabalhos da Comissão de Licenciatura, das discussões e elaboração do currículo; o momento de apresentar o currículo para a comunidade acadêmica e, por fim, as discussões sobre as regras de transição.

O primeiro momento foi o debatido na seção anterior, houve consenso entre os entrevistados e foi uma etapa mais tranquila, onde eram focalizadas as discussões e construção do currículo. Ao serem perguntados sobre as demandas que a Comissão e o currículo precisavam atender, os professores em suas falas destacaram a urgência dessa aprovação, além da aplicação imediata, devido ao longo período em que as discussões sobre a reforma curricular já se prolongavam. Na fala do discente, essa urgência também foi destacada, porém ressaltando a dificuldade de cortar as disciplinas do currículo antigo e, na visão deste aluno, ele lamentava o corte das disciplinas de Economia e Teoria e Investigação. O discente justificava que o corte da primeira prejudicava a formação dos alunos, por terem poucos professores que discutiam a História pelo viés econômico e a segunda disciplina pelas razões também expostas na seção anterior, por levar acreditar que o professor não precisaria de ter os conhecimentos de pesquisa.

O segundo momento envolveu as plenárias onde, tanto na IH quanto na FE, foram apresentadas à comunidade acadêmica. Nas falas do professor Fabrício “Houve algumas... algumas ressalvas em relação a alguns aspectos do documento apresentado, mas ele foi aprovado por larga margem.” No entanto, na plenária do IH (junho de 2018), já era possível perceber o próximo momento desta reforma curricular. Esse terceiro momento foi o mais conturbado da reforma curricular, movimentados pelos discentes, representados pelo Centro Acadêmico Manoel Maurício de Albuquerque (CAMMA) por conta da extinção da manutenção de vínculo e da impossibilidade da dupla diplomação.

Como dito, a proposta anterior da Comissão era que os alunos – os ingressos até a aprovação da reforma – optassem ou pela licenciatura, ou pelo bacharelado; mas antes da plenária que discutiria as regras de transição, a representação dos alunos rompeu com a proposta por conta das regras de transição. Segundo o discente Eduardo:

E aí, já tudo aprovado e a gente na maior parte do tempo, a gente brigava por conta da manutenção de vínculo e da dupla diplomação, a gente olhou e falou assim: “*Bom, agora tem manutenção de vínculo.*” Depois, chega no CEG o processo por escrito, dizendo que não tem manutenção de vínculo, coisa que não estava no documento quando saiu do IH. Não nem dizendo que sim, nem dizendo que não, mas chega no CEG dizendo: “*Não terá a manutenção de*

vínculo” Portanto ficou sem manutenção de vínculo, mas com a possibilidade de dupla diplomação. (Eduardo, representante discente)

Em 2002, com a publicação das Resoluções 1 do CNE/CP, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”, foram aplicadas à determinação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o que significou que os cursos que envolviam a formação de professores para a educação básica teriam que ter identidade, formas de ingresso, carga horária e avaliação (monografia) próprias, não mais ligados e hierarquizados ao curso de bacharelado. Isto também significou que a prática de formar um profissional para duas áreas de atuações distintas – Historiador e Professor – seria descontinuada.

Em consonância com as modificações legislativas, a UFRJ também foi alterando algumas das suas resoluções que legitimavam a manutenção de vínculo. A Resolução que possibilitava a manutenção de vínculo, a CEG 01/80 de 16 de julho de 1980 que “*Dispõe sobre manutenção da matrícula e seu trancamento sem ônus para os interessados*”, foi revogada pela Resolução CEG 01/2016 que também foi revogada no ano seguinte, pela Resolução CEG 01/2017 de 08 de março de 2017 que “*Define Normas de Ingresso nos Cursos de Graduação da UFRJ; retifica o Programa de Ocupação das Vagas Ociosas e Remanescentes (POVOAR) e define as normas para dispensa de disciplinas.*”. Esta é a Resolução vigente e nela não existe a previsão do artifício da manutenção de vínculo. Existe também a Resolução CEG 05/2007 de 19 de setembro de 2007 que traz “Normas relativas ao registro da matrícula de alunos de graduação cujo curso oferece diferentes habilitações.” Mas o caso dessa resolução se refere a ex-alunos que concluíram os seus cursos e desejam complementar com a nova habilitação. Porém, no anexo da Resolução que define os cursos que estariam sujeitos ao procedimento, o curso de História não está relacionado. No entanto, de qualquer forma, tal resolução foi revogada pela Resolução CEG 08/2008 e esta pela Resolução 01/2016, chegando à Resolução vigente relatada acima, a Resolução CEG 01/2017.

Parece existir nitidez, pelos dispositivos legais citados acima, no fim da manutenção de vínculo e na dupla diplomação, porém cabe nos perguntarmos: por que os alunos reivindicavam tais dispositivos? Situação que gera discussões até a presente data, chegando à esfera da judicialização.

O ingresso dos alunos no curso de História era por Área Básica de Ensino (ABI). “O censo da educação superior 2014 - Glossário³¹” define a ABI:

“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.”

No entanto, a definição desse “conjunto básico das disciplinas” não chegou a ser definida pela Departamento/Instituto de História e, portanto, os alunos não chegaram a escolher a continuidade do percurso da graduação entre licenciatura e bacharelado. Teoricamente, todo o curso de graduação seria esse “conjunto”. Criou-se o costume desde então dos alunos realizarem a manutenção de vínculo e receberem os dois diplomas. Alguns alunos não chegavam a solicitar a manutenção de vínculo, pois faziam as disciplinas de bacharelado e licenciatura concomitantemente, mas também recebendo os dois diplomas. E por conta desse direito adquirido no período anterior à reforma curricular, que os alunos, que tiveram o ingresso ao curso de História nesse período, solicitam o mesmo direito.

Havia uma contrapartida, mesmo com os dispositivos internos que criavam outros procedimentos para a continuidade do vínculo com a universidade (realizar prova interna, de acordo com a disponibilidade de vagas ociosas). O diploma de Licenciatura em História continuou a ser emitido pela Faculdade de Educação a todos os alunos do bacharelado, quando solicitado. O ponto a se destacar é a perpetuação dessa tradição no fornecimento e aquisição dos dois diplomas. Ainda que apontados aqui, alguns dos motivos que levaram a tais ações serão importantes, em um momento futuro, para uma pesquisa mais aprofundada sobre as razões para a manutenção da dupla diplomação.

O professor Matheus da FE coloca em questão a efetividade de ter os dois diplomas, pois as maiores oportunidades de trabalho encontram-se na área da educação, sendo professor da Educação Básica e que são raras as oportunidades como Historiador. Ainda mais, considerando que somente muito recentemente, em agosto de 2020 – momento posterior às discussões aqui colocadas, vale dizer –, foi regulamentada a profissão de Historiador no Brasil, onde a questão da empregabilidade na área ainda depende de ofertas de trabalho e convocações de concursos públicos. No entanto, em um

³¹ Documento pode ser localizado no link https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/questionarios_e_manuais/2014/glossario_curso_2014.pdf. Acesso em 13/0/2021

cenário de incertezas em relação à colocação no mercado de trabalho como Historiador e à falta de perspectivas frente às reformas na educação básica – principalmente com o “novo ensino médio” que desobriga as escolas a oferecer todos os itinerários formativos, tornando ainda mais escassas as oportunidades de trabalho³² –, é compreensível a demanda dos alunos pelos dois diplomas: na incerteza de onde eu conseguirei trabalhar, é melhor que eu esteja garantido com os dois diplomas.

Além do mais, considerando a tradição bacharelesca do curso, os alunos são estimulados - direta e indiretamente - ao ofício do Historiador, em trabalhar com pesquisa. Porém, conforme o relato da professora Ana Maria Monteiro à Juliana Andrade (ANDRADE, 2020), existe também um desestímulo na atividade docente. Portanto, a busca dos alunos pela dupla diplomação se dá tanto pela preocupação com a colocação no mercado de trabalho quanto pelos tipos de estímulos recebidos durante a graduação.

Essas discussões sobre o currículo e as regras de transição ainda não estão fechadas e provavelmente continuarão até os alunos que ingressaram no currículo antigo se formarem. Percebe-se o esforço e a dedicação dos integrantes, motivados também pela urgência dessa reforma. Na percepção dos entrevistados, é reconhecido que o currículo proposto e aplicado no segundo semestre de 2019 é “bom” e traz potencialidades, principalmente para a área de ensino, há tantas décadas relegadas a uma importância secundária do curso de História e alvo de visões preconceituosas, apesar, segundo os representantes, das questões debatidas aqui como a exclusão de disciplinas importantes – obrigatórias e eletivas – na visão de alguns entrevistados, do ritmo acelerado das discussões e a própria regra de transição que nas palavras do professor Fabrício:

E que eu entendo, hoje, que a Comissão mista, ela não prestou a devida atenção à essa questão das regras de transição na época, entendendo que seria um ponto de mais simples resolução do que de fato foi. Então se eu pudesse apontar pra você uma falha desse trabalho da Comissão mista, foi o de subestimar o impacto da transição curricular. Por que aconteceu? Acho que aconteceu em grande medida por a gente não se dá conta de que não era uma transição curricular comum, era uma transição curricular que envolvia ajuste que, por exemplo, dizem respeito à natureza da diplomação: “*Vai ser mantido a dupla diplomação ou não?*” “*Quem entra no ABI (Área Básica de Ingresso) vai continuar saindo como bacharel e licenciado?*”. (Prof.º Fabrício, representante do IH)

³² Os itinerários são: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional. Fonte: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/07/novo-ensino-medio-comeca-a-ser-implementado-gradualmente-a-partir-de-2022>. Acesso em 13/08/2021

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retornando à pergunta da nossa introdução: Como formar professores de História? Tal questionamento foi colocado, não para chegarmos a um formato, um currículo que abrangesse todas as demandas de que a educação necessita e de todos os conhecimentos que os professores precisariam de mobilizar em sala de aula e na escola, mas sim provocar uma reflexão sobre a mesma e compreendermos a construção curricular do curso de licenciatura em História da UFRJ, frente aos desafios internos e externos à Instituição.

Como os integrantes da Comissão de Licenciatura reconhecem, tal currículo só foi possível de ser discutido, avaliado, aprovado e efetivado, graças à própria Comissão ter sido formada de maneira paritária, por iniciativa das Professoras Doutoras Norma Cortes e Carmem Gabriel, respectivamente diretoras do Instituto de História e Faculdade de Educação no momento da reforma curricular. Os integrantes reconhecem e, se observamos as reformas anteriores, faltava justamente esse diálogo. O próprio professor Matheus da FE, ao chegar à Universidade em 2009, trouxe um desses episódios:

E eu lembro que nesse início, pisando devagarinho ainda, eu fui numa reunião no IH, se eu não me engano Fábio era diretor na época do IH e eu lembro que gente foi lá, eu e Ana. Mas era assim, uma coisa a gente foi convidado pra conversar sobre, mas não havia uma comissão, pelo menos não que eu lembre. O que eu lembro é de ter ouvido as propostas, algumas propostas, acho que final de 2009 ou início de 2010. Como eu era muito juvenzinho e muito recente na universidade, eu fiquei só ouvindo e tentando entender o que estava acontecendo ali, mas depois nunca mais eu participei de nada e não houve nenhum convite a nós da Equipe de História da FE pra discutir a Licenciatura. (Prof.º Matheus, representante da FE)

Importante salientar: o diálogo entre os docentes de ambas as áreas (disciplinas específicas e Ensino de História) em conjunto com os discentes do curso foi fundamental, inclusive, para que o currículo efetivado pudesse criar potencialidades e possibilidades para a formação de professores cada vez mais preparados para os desafios da docência. Assim, o diálogo apresentado na construção desse currículo tem lugar tão importante quanto foi até o momento. Segundo o professor Fabrício do IH:

É um currículo que grande parte dele é voltado para a questão da formação professores, esse me parece ser o grande ganho: Um: na divisão dessas disciplinas voltadas para a educação que passa a ser feita em todos os momentos, de todas as etapas do processo formativo, desde o primeiro período ao último; Dois: na introdução das Oficinas, como esse espaço conduzido pelos próprios professores do Instituto mais voltado para a educação básica; e terceiro: com a criação das duas novas disciplinas diretamente voltadas à questão do Ensino de História; e por fim uma aproximação com o grupo de professores de Prática de Ensino de História, que já ficou comprovado que não tem como pensar a licenciatura sem discutir diretamente com os

professores... Tá, não somos do mesmo instituto mas somos do mesmo curso, então essa discussão, a Comissão acho que provou isso, tem que ser feita em diálogo constante e contínuo. Então acho que é um currículo que ele causa um avanço substantivo no que diz respeito à formação do professor. (Prof.º Fabrício, representante do IH)

Sobre a estrutura e organização do currículo, algumas observações. Ele tem a clara intenção – constatada através das falas dos entrevistados e dos documentos – de estimular, desde o primeiro período, a relação entre prática e teoria. Uma das grandes críticas da ANPUH a esta nova configuração de formação de professores, a partir das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” em 2001, foi que a separação entre bacharelado e licenciatura ~~criaria~~ criaria uma dicotomia maior ainda entre os conhecimentos e conseqüentemente entre a teoria e prática. No entanto, nas produções de Ensino de História, defende-se que, na formação de professores seja trabalhada a articulação teórica e prática (MONTEIRO, 2013), diferente do modelo da racionalidade técnica, onde os “saberes não eram objeto de questionamentos ou reflexão” (MONTEIRO, 2007, P. 81). O preconceito tem como um dos principais danos a propagação de ideias equívocas sobre a formação de professores e sobre os conhecimentos mobilizados pelos docentes. Uma das ideias equivocadas é que, para ser professor, seria necessário apenas do domínio da técnica, que a prática é o suficiente para o exercício da sua atividade laboral. Não! A defesa do campo de Ensino de História é justamente a articulação entre a teoria e prática, que não existe função de ambas estarem separadas. Portanto, acredito que um currículo que mobiliza essa relação atende às demandas de diferentes grupos no interior dessa comunidade disciplinar.

Além da criação da disciplina de História do Ensino de História no currículo, da distribuição das disciplinas pedagógicas ao longo do currículo, temos a criação da disciplina de Relações Étnico-raciais e Direitos Humanos, que procura problematizar e superar um preconceito estrutural que é o racismo em nossa sociedade. Esse não é um desafio exclusivo da educação, mas a presença dessa disciplina tem a potencialidade de incentivar o conhecimento e respeito com a diversidade e diferença, não apenas no aspecto racial, mas de raça, gênero e religião na escola.

Porém, acredito ser central nesse currículo a aplicação das 400h da Prática como Componente Curricular. A criação das Oficinas de Ensino para atender a determinação da Resolução N.º 2 do CNE/CP de 2015 tornou-se o primeiro espaço mais significativo (e talvez prático, depende da apropriação dos professores) da relação teoria e prática do curso. As orientações do projeto pedagógico do curso na produção de material didático e

o incentivo aos alunos para refletirem sobre a utilização de fontes em sala de aula demonstram essa preocupação de articulação teoria/prática. O segundo aspecto que contribui para a centralidade das Oficinas é que estas serão ministradas pelos professores do Instituto de História e não pela Faculdade de Educação. Nas entrevistas, percebe-se que, além da questão de disponibilidade de professores (há mais professores de História trabalhando com as oito áreas do conhecimento específico de História, do que professores de História ligados ao Ensino de História), também existiu uma questão estratégica: fazer com que os professores de História do IH se envolvessem obrigatoriamente com as Oficinas e, conseqüentemente, com as discussões sobre Ensino de História. Apesar de não ser a maioria, observamos que, na tese de Ângela Ferreira (2015), a utilização dessa “tática” em outras universidades não é tão incomum assim.

Um dos meus objetivos foi de investigar os debates que porventura poderiam ocorrer, sobre qual seria a melhor formação de professores, quais conhecimentos e habilidades os futuros professores deveriam adquirir. Pelas entrevistas, as discussões não foram muito para esse lado. A principal demanda, segundo os entrevistados, foi a aprovação do currículo. Pelo longo período sem a devida aprovação, esse foi o principal desafio desta Comissão. O currículo não foi feito do zero, o próprio processo foi reutilizado, trabalhando em cima das observações feita pelo CEG da UFRJ. As discussões acabaram se voltando para o processo de escolha das disciplinas, o que seria excluído e o que seria criado para o currículo de Licenciatura em História. Houve discordâncias, mas as definições acabaram que acontecendo por consenso.

Apesar de um posicionamento dos entrevistados em que as discussões foram “tranquilas”, podemos questionar uma ausência de conflitos. Com o estabelecimento do novo currículo de curso de Licenciatura em História, esse conflito pode se reconfigurar, ter outros elementos que até, então, não estavam estabelecidos. Mesmo durante as discussões para a construção deste currículo, a inclusão da disciplina Profissão Docente, como disciplina obrigatória, pela fala do professor Matheus da Faculdade de Educação, não foi completamente aceita pelos demais integrantes. Isto demonstra que houve conflitos, talvez não aquele que os próprios membros da CL esperavam.

Conflito, de fato, aconteceu no que se refere à etapa das regras de transição. Por uma questão de perspectiva de futuro (ou da falta dela) os alunos defendem a manutenção de vínculo e dupla diplomação. Segundo o professor Fabrício do IH e de acordo com as Resoluções do CEG da UFRJ, pesquisados tais recursos já não eram permitidos, institucionalmente pela UFRJ, antes da reforma, mas por uma razão para o professor

competem às gestões anteriores poder explicar o porquê da continuidade dos recursos. Os alunos acabam exigindo um direito que lhes foi concedido anteriormente, baseado na dúvida sobre as possibilidades de trabalho na área de História.

Frente ao exposto, no decorrer dessa dissertação, cabem alguns apontamentos. Quais os impactos que o currículo tem sobre a nova formação de professores e sobre a cultura acadêmica? Podemos dizer que os impactos, embora não em sua totalidade, já podem ser observados. O primeiro deles é o impacto das discussões sobre Ensino de História desde o início do curso. Segundo o professor Matheus da FE, os resultados já podem ser sentidos na primeira turma, que iniciou em 2019.2. E, durante o seu trabalho, o professor percebeu em seus alunos:

Me chamou muito a atenção o fato de algumas de atividades que eu propus, como por exemplo, elaboração de plano de aula para ensinar História a partir das discussões feitas no curso, e quando houve a apresentação desses planejamentos, dos planos de aula, os alunos já sabiam fazer um plano de aula e já traziam uma discussão sobre ensino, sobre licenciatura, que eles tiveram no primeiro período, com a professora Cíntia e a professora Ana Monteiro. Então facilitou meu trabalho no terceiro período, quando eu peguei essa turma pra trabalhar as Relações Étnico-raciais e Direitos Humanos (Prof.º Matheus, representante da FE)

Eu questionei o professor se esse resultado do melhor desenvolvimento de questões referente ao Ensino de História poderia ser reflexo também das Oficinas de Ensino. O mestre enfatizou que o período de 2020.1 ainda não haviam iniciado as Oficinas de Ensino e os alunos citaram as aulas, tanto da professora Cintia Araújo quanto da professora Ana Maria Monteiro, docentes das primeiras turmas no período anterior. Segundo o professor, isto facilitou as discussões com os alunos.

Ainda há questões a serem levantadas e estudadas, por exemplo, de como os professores das disciplinas específicas vão se apropriar das Oficinas de Ensino: quais são as mobilizações e interações com a área de Ensino de História que os professores adotarão? Nem todos os professores irão (e alguns não vão querer) trabalhar com as Oficinas, isso vai sobrecarregar estes professores? Os professores vão querer/conseguir trabalhar com a “reelaboração” didática (o que eu acredito ser referir à transposição e mediação didática³³)? Ou manterão o foco em pesquisa, mesmo que em Ensino de História? Nas análises dos documentos, principalmente do “Projeto político pedagógico do curso de licenciatura plena em História”, observamos que há um posicionamento, de firmar o “princípio de formação integral do profissional de História”, afirmação que vai

³³ Essa discussão é realizada por Ana Maria Monteiro, em seu livro “Professores de História: Entre saberes e práticas” (MONTEIRO, 2007).

ao encontro às afirmações da ANPUH. Quais as implicações que tal posicionamento pode trazer para o Ensino de História?

A criação dos cursos de Pós-graduação nos anos de 1970 foi uma das responsáveis pela nova tradição, essa voltada para a pesquisa histórica, já que a formação de professores ficou relevada às licenciaturas curtas, que, conforme já apontado anteriormente, afetou todos os professores de maneira generalizada, independentemente de ter adotado ou não a modalidade de Licenciatura. Hoje, o crescimento das Pós-graduações em educação e, em especial do Mestrado Profissional, como o ProfHistória, tem chamado a atenção de professores da área específica de História. A professora Ana Maria Monteiro chama a atenção que, mesmo em pós-graduações em Educação, os alunos de mestrado e doutorado acabam focalizando o exercício da profissão, entretanto voltado para a atuação no ensino superior. Podemos nos perguntar frente a esses fatos se podemos superar as dicotomias entre teoria/prática, ensino/pesquisa e bacharelado/licenciatura, mas ainda assim formarmos para o Ensino Básico. Será que a tradição do ensino acadêmico é tão forte, tão sedimentado, que esse pode ser um padrão de Estabilidade nesse currículo, conforme Goodson?

Sobre os Padrões de Estabilidade e Padrões de Mudanças (GOODSON, 1997), conforme afirma o professor Fabrício, ainda é cedo para fazer um balanço sobre a reforma curricular, principalmente pelo fato de a nova turma que estreou o novo currículo teve apenas um semestre de aulas presenciais, já que, em março de 2020, as atividades presenciais foram suspensas, por conta da pandemia devido ao Covid-19. Os processos de estabilidade e mudança serão melhor observáveis com o tempo e a chegada de novas turmas e em atividade presencial, porém podemos fazer alguns apontamentos. A permanência da maioria das disciplinas das oito áreas do conhecimento – disciplinas específicas – tanto na forma que já estavam estabelecidas no currículo anterior, quanto nas Oficinas de Ensino, pode ser vista como um padrão de estabilidade. Pelas entrevistas, constata-se que discussões foram focalizadas no que excluir do antigo currículo e quais as disciplinas fariam parte do currículo de Licenciatura. No entanto, as discussões sobre as disciplinas que permaneceram não foi alvo de reflexões.

Com o tempo, ainda há de se investigar se a tradição voltada para a formação de bacharéis e, deixando de lado os conhecimentos para a prática docente, será também um traço de estabilidade. Sobre os padrões de mudança, essas são mais perceptíveis: após tantos anos de tentativas de reforma curricular sem diálogo, o diálogo entre as diretoras do IH e da FE ter continuado pela paridade da comissão é um marco dessa mudança de

postura e um estabelecimento de um diálogo. Com as disciplinas pedagógicas e de Ensino de História foram distribuídas, muda-se a forma organizacional 3+1, que deixava o Ensino de História à margem da formação. As Oficinas de Ensino de Ensino, com as questões já levantadas aqui, podem levar a mudança onde os professores a se envolverem mais com as discussões sobre Ensino de História e formação de professores. Por fim, as novas disciplinas (História do Ensino de História; Relações étnico-raciais e Direitos Humanos; Oficinas de Ensino de História) são os aspectos mais claros de Mudança do currículo.

Como já citado, as disputas por status, recursos e territórios (GOODSON, 2012, P. 120) são fatores importantes para a análise dessa pesquisa. Podemos ver esse cenário de disputas, quando o professor Fabrício do Instituto de História explica as razões que o fizeram, como Coordenador de uma das estruturas do Instituto, “abrir mão” de uma disciplina da própria área para a efetivação do currículo, sabendo que um número considerável de professores são adeptos a uma formação com as atuais disciplinas obrigatória e não com mais disciplinas optativas. No início da pesquisa, um dos objetivos era pesquisar sobre a possibilidade de disputas entre as áreas de ensino e das disciplinas específicas, o que não se observou, mas sim uma ação, reflexo de disputas entre os professores das disciplinas específicas. Houve disputas dos sujeitos em torno do currículo, a quantidade de alunos que o curso recebe, a qualificação do programa que é relacionada às produções acadêmicas, medidas por publicações de artigos, organizações de eventos, que dão status e recursos diferenciados e demarcam territórios. Isso não implicaria em outro foco dos professores das disciplinas específicas, voltadas para as pesquisas em Ensino e nem tanto relacionadas à atividade em sala de aula? Não estou ignorando que tal exigência de produção acadêmica traga benefícios e produção de conhecimento, mas apenas apontando o risco e perguntando: onde fica a escola nesse processo de construção curricular?

Essa foi uma das perguntas que fiz para os entrevistados: “*Considerando que este currículo se preocupa com a formação de professores, quais as pontes que este currículo faz com a Escola, com os professores, com o ambiente e rotina escolar?*” Como resposta, do discente Eduardo e do professor Matheus da FE, que esse espaço continua sendo da Didática de Ensino de História e da Prática de Ensino de História (estágio supervisionado), com a diferença do acréscimo de 100 horas na Prática de Ensino. O professor Fabrício articulou também o Complexo de Formação de Professores (CFP), “uma política institucional diferenciada de organização da formação inicial e continuada

de professores/as da Educação Básica³⁴”. Apesar de já existirem espaços institucionalizados na UFRJ, no curso de História, e são espaços importantes em serem ocupados, acredito que outros momentos – e até mesmo nas Oficinas de Ensino – no decorrer do curso possam ser utilizados como um lugar com mais integração com a escola.

Nesse aspecto, acredito que Antônio Nóvoa no texto “Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente” (2017) pode trazer contribuições importantes para a pesquisa. Um questionamento feito pelo autor cabe ser reproduzido aqui:

“(…) como construir programas de formação de professores que nos permitam superar esta distância, recuperando uma ligação às escolas e aos professores enfraquecida nas últimas décadas, sem nunca deixar de valorizar a dimensão universitária, intelectual e investigativa?” (NÓVOA, 2017, P. 1109)

O autor defende que, primeiro, a formação de professores venha a valorizar o aspecto profissional do Professor, da mesma forma que Médicos, Engenheiros têm a consciência de pertencerem a uma profissão. Popularmente, é associada a ideia romantizada ao professor, como alguém que possuiu dom/aptidão (CERRI, 2013, P. 168 e 169), pode parecer muito bonito, mas retira todo o esforço, trabalho e a mobilização de conhecimentos que a área de Ensino de História defende. A segunda defesa do autor é que seja criado um espaço, uma “casa comum” um espaço híbrido, onde as “universidades, as escolas e as políticas públicas” sejam articuladas (NÓVOA, 2017, P. 1116), para que haja trocas de conhecimentos entre os professores universitários e os professores da escola pública, em uma relação de horizontalidade. É um projeto ambicioso, mas vale a reflexão sobre a proposta, pois é uma forma de não deixarmos, dessa vez, a relação com a escola relegada ao segundo plano.

O currículo de licenciatura em História da UFRJ ainda está em aberto. Por conta da pandemia e do ensino remoto, fica difícil realizar qualquer tipo de avaliação, principalmente sobre as Oficinas de Ensino, que são um ponto central para percebermos mudanças mais institucionais, de cultura universitária se modificando ou não. Segundo o professor Fabrício do IH, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) terá como atribuição o acompanhamento da implementação e sugestão de novas reformas³⁵, após o período de aulas remotas.

Uma questão recente foi a regularização da profissão de Historiador através da [Lei N.º 14.038, de 17 de agosto de 2020](#), fruto de décadas de luta da categoria. Destaca-

³⁴ Fonte: <https://formacaodeprofessores.ufrj.br/o-que-e-o-cfp/>. Acesso em 18/08/2018

³⁵ O termo utilizado foi, de fato, reforma, mas acredito que o Núcleo possa sugerir pequenas mudanças no currículo, não necessariamente uma reforma.

se o Inciso I do artigo 3º, que, entre as demais atribuições dos Historiadores, é o “magistério da disciplina de História nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, desde que seja cumprida a exigência da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB quanto à obrigatoriedade da licenciatura”. (BRASIL, 2020). Esse trecho reflete a defesa da ANPUH, na ideia de um profissional de História, que estaria capacitado também de atuar no magistério. Porém, com as Resoluções posteriores à LDB de 1996, que estabelecem uma formação plena para os cursos de licenciatura, quem fizer o bacharelado, precisará realizar a carga horária definida pela Resolução N.º 2 de Julho de 2015 do CNE/CP. Caberá às universidades estabelecer como o bacharelado obterá o diploma de licenciatura. Segundo o levantamento de Ângela Ferreira, em 2015, 11 universidades federais e 2 universidades estaduais tinham o curso de bacharelado e licenciatura integrados, isto é, “uma graduação e duas habilitações” (FERREIRA, 2015, P. 118 e 119).

As discussões não se encerram com esse trabalho, até porque outra dinâmica está se estabelecendo com o novo Currículo e outros conflitos podem aparecer. Além do mais, alguns pontos referentes à reforma curricular podem ser mais pesquisados. Que outros formatos as Oficinas de Ensino poderiam adquirir além da forma ligada às áreas de conhecimento? Seria uma abordagem para as reformas anteriores que não foram aprovadas e o papel destas no currículo atual? E, para estudos futuros, caberá investigar como esse novo currículo se mostrará potente em fortalecer a formação de professores e a área de Ensino de História, sem que os conhecimentos necessários para a pesquisa sejam colocados de lado. Também será interessante pesquisar em como será a relação dos professores do IH com a área de Ensino de História, uma dinâmica recente para os professores da relação ensino-aprendizado com as disciplinas específicas.

Antes de finalizarmos esse trabalho, alguns pontos a se destacar: não há um julgamento do certo ou do errado, ou o currículo ideal, mas de incentivar a reflexão sobre as escolhas, do processo de seleção, tão caras no campo do Currículo. Que a defesa de um curso que faça a integração de conhecimentos envolvendo teoria/prática, ensino/pesquisa e bacharelado/licenciatura não signifique que os professores de História, formados no currículo anterior, não sejam professores que mobilizem tais conhecimentos. A defesa desse trabalho busca uma formação de professores onde os conhecimentos referentes ao Ensino de História sejam incentivados nos alunos que percorrem esse currículo, que a profissão de Professor possa ser mais valorizada no meio acadêmico, e,

por fim, que a escola básica seja reconhecida como um ambiente plural, de produção de conhecimento e de múltiplas interações.

BIBLIOGRAFIA

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Editora FGV: Rio de Janeiro. 2004a. 236p.

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar: textos em história oral**. Editora FGV: Rio de Janeiro. 2004b. 196p.

ANDRADE, Juliana Alves de. Cruzando fronteiras: Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro e os deslocamentos institucionais/ epistemológicos para formar professores(as) de História no Brasil. **História Oral**, v. 23, n. 1, p. 235-256, jan./jun. 2020

BOTON, J.; TOLENTINO-NETO, L. O que falam os trabalhos sobre Prática como Componente Curricular?. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 2, n. 2, p. 1-21, 16 set. 2019.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 02/10/2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso em: 02/10/2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>> Acesso em: 02/10/2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução Nº 02, de 1º de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 02/10/2020.

BRASIL. Lei Nº 14.038, de 17 de agosto de 2020. **Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Historiador e dá outras providências.** Diário Oficial da União. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.038-de-17-de-agosto-de-2020-272747785>. Acesso em 15/07/2021

CERRI, Luis Fernando. A formação de professores de história no brasil: antecedentes e panorama atual. in: **história, histórias**. Brasília, vol. 1, n.2, 2013. Issn 2318-1729, 2013

DOSSE, F. História do tempo presente e historiografiahistory of the present time and historiography. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 05 - 22, 2012.

FÁVERO AREND, S. M.; MACEDO, F. Sobre a história do tempo presente: Entrevista com o historiador Henry RoussoABOUT THE HISTORY OF PRESENT TIME: Interview with Henry Rousso. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. p. 201-216, 2009.

FERREIRA, Ângela Ribeiro. **Entre as práticas das teorias e vice-versa - a Prática de ensino como componente curricular nas licenciaturas em História no Brasil após 2002**. 2015. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, J. (Org.). Usos e abusos da história oral. 8ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006

FERREIRA, Marieta de Moraes. **A História como ofício: a constituição de um campo disciplinar**. Edição do Kindle - Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

_____. O ensino da História, a formação de professores e a Pós-graduação. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 23, n. 44, p. 21-49, dez. 2016.

_____. Notas iniciais sobre a história do tempo presente e a historiografia no Brasil. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 80 - 108, 2018. DOI: 10.5965/2175180310232018080.

GASPARELLO, A. M.; VILLELA, H. DE O. S. Intelectuais e professores: identidades sociais em formação no século XIX brasileiro. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 9, n. 3 [21], p. 39-60, set./dez. 2009.

GOODSON, Ivor F. A construção Social do Currículo. Educa: Lisboa. 1997.

_____. Currículo: Teoria e História. 12ed. Vozes: Petrópolis, RJ. 2012.

HOBSBAWM, Eric J., Introdução: A invenção das tradições. In.: HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence (org.). **A invenção das tradições**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. (Coleção Pensamento Crítico). Págs. 9-23.

JAEHN, L.; FERREIRA, M. S. Perspectivas para uma história do currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 256-272, 2012.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013

MATOS, Júlia Silveira. SENNA, Adriana Kivanski. Mestrado profissional de história e a formação docente para a pesquisa. **Revista Latino-Americana de História**. Vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2013 – Edição Especial by PPGH-UNISINOS.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007

_____. PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. Formação de professores: entre demandas e projetos. In: **Revista História Hoje**. V. 2, Nº 3, 2013 (19-42)

_____. Aulas de História: questões do/no tempo presente. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 31, n. 58, p. p. 165-182, set. 2015. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/42380>>. Acesso em: 02 jul. 2021.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesquisa**, Dez 2017, vol.47, no.166, p.1106-1133. ISSN 0100-1574

PEREIRA, Diego Carlos; DA COSTA, Váldina Gonçalves. Histórias e identidade de professores bacharéis que atuam em cursos de formação de professores: As relações curriculares entre a “Licenciatura” e o “Bacharelado” nas trajetórias formativas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 228-244, 2019.

SILVA, Renata Augusta dos Santos. **A quem cabe formar o professor de história? Os caminhos e debates em torno da construção de um ethos de formação**. 2019. 213 f. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História da Universidade

Federal do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em História, Rio de Janeiro. 2019

ANEXOS

Anexo 1 – Currículo de Licenciatura em História (diurno e noturno)

| 1º Período | 2º Período | 3º Período | 4º Período |
|--|--|---|--|
| IHI111 Introdução aos Estudos Históricos | IHI 121 História da Antiguidade Grega | IHI221 História Medieval II | IHI314 História da América Independente |
| IHI112 História do Mundo Contemporâneo | IHI 122 História da Antiguidade Romana | IHI213 História Moderna I | IHI222 História Moderna II |
| IHI113 História da América Contemporânea | IHI212 História Medieval I | IHI215 História do Brasil I | IHI224 História do Brasil II |
| IHI114 História do Brasil Contemporâneo | FCA218 Antropologia Cultural | IHI214 História da América Colonial | EDD241 Didática |
| EDD 111 História do Ensino de História | EDA234 Educação Brasileira | EDD 231 Relações étnico-raciais e direitos humanos | Oficina de Ensino de História |
| EDF240 Fundamentos Sociológicos da Educação | EDF120 Filosofia da Educação no Mundo Ocidental | Oficina de Ensino de História | Disciplina de Escolha Condicionada |
| | Atividades Curriculares Complementares | Atividades Curriculares de Extensão | |
| 5º Período | 6º Período | 7º Período | 8º Período |
| IHI 313 História do Brasil III | IHI211 Teoria da História | IHIK02 Monografia em História I | IHIK03 Monografia em História II |
| IHI 225 História da África | IHI311 História Contemporânea | EDDU14 Prática de Ensino de História | EDD636 Educação e Comunicação II – LIBRAS |
| EDD541 Didática de História I | EDD629 Didática de História II | EDF245 Psicologia da Educação | Disciplina de Escolha Condicionada / Livre Escolha |
| EDDU14 Prática de Ensino de História | EDDU14 Prática de Ensino de História | Disciplina de Escolha Condicionada | |
| Oficina de Ensino de História | Oficina de Ensino de História | | |
| | Disciplina de Escolha Condicionada | | |

| 1º Período | 2º Período | 3º Período | 4º Período | 5º Período |
|---|--|--|--|---|
| IHI111 Introdução aos Estudos Históricos | IHI 121 História da Antiguidade Grega | IHI221 História Medieval II | IHI314 História da América Independente | IHI 313 História do Brasil III |
| IHI112 História do Mundo Contemporâneo | IHI122 História da Antiguidade Romana | IHI213 História Moderna I | IHI222 História Moderna II | IHI 225 História da África |
| IHI113 História da América Contemporânea | IHI212 História Medieval I | IHI214 História da América Colonial | IHI224 História do Brasil II | EDD 231 Relações étnico-raciais e direitos humanos |
| IHI114 História do Brasil Contemporâneo | FCA218 Antropologia Cultural | IHI215 História do Brasil I | EDA234 Educação Brasileira | EDF245 Psicologia da Educação |
| EDD 111 História do Ensino de História | EDF240 Fundamentos Sociológicos da Educação | EDF120 Filosofia da Educação no Mundo Ocidental | Oficina de Ensino de História | Oficina de Ensino de História |
| | Atividades Curriculares Complementares | Atividades Curriculares de Extensão | | |
| 6º Período | 7º Período | 8º Período | 9º Período | 10º Período |
| IHI211 Teoria da História | EDD541 Didática de História I | EDD629 Didática de História II | IHIK02 Monografia em História I | IHIK03 Monografia em História II |
| IHI311 História Contemporânea | EDDU14 Prática de Ensino de História | EDDU14 Prática de Ensino de História | EDDU14 Prática de Ensino de História | EDD636 Educação e Comunicação II – LIBRAS |
| EDD241 Didática | Disciplina de Escolha Condicionada | Disciplina de Escolha Condicionada | Disciplina de Escolha Condicionada | Disciplina de Escolha Condicionada / Livre Escolha |
| Oficina de Ensino de História | Oficina de Ensino de História | | | |

Anexo 2 - Currículo de Bacharelado em História Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA)

| 1º Período | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------------|-------------|---------|---------|----------|------------|
| Código | Nome | Créditos | C.H.G. | | | Requisitos |
| | | | Teórica | Prática | Extensão | |
| FCA218 | Antropologia Cultural | 4.0 | 60 | 0 | 0 | |
| FCB113 | Introdução à Sociologia | 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 | Híst da América Contemporânea | 4.0 | 60 | 0 | 0 | |
| IHI114 | Historia do Brasil Contemporan | 4.0 | 60 | 0 | 0 | |
| IHI250 | Ativ Curricular Extensão - Bhi | 0.0 | 0 | 0 | 260 | |
| Total de Créditos | | 24.0 | | | | |

| 2º Período | | | | | | |
|---------------------------------|--------------------------------|-------------|---------|---------|----------|-------------------------------|
| Código | Nome | Créditos | C.H.G. | | | Requisitos |
| | | | Teórica | Prática | Extensão | |
| FCF110 | Filosofia I | 4.0 | 60 | 0 | 0 | |
| IHI121 | Historia Antiguidade Grega | 4.0 | 60 | 0 | 0 | |
| IHI122 | Historia da Antiguidade Romana | 4.0 | 60 | 0 | 0 | |
| IHI212 | Historia Medieval I | 4.0 | 60 | 0 | 0 | IHI111 (P) IHI111 = FCH116 |
| Atividades Academicas Optativas | | 4.0 | 60 | 0 | 0 | |
| Total de Créditos | | 20.0 | | | | |

| 3º Período | | | | | | |
|---------------------------------|------------------------------|-------------|---------|---------|----------|-------------------------------|
| Código | Nome | Créditos | C.H.G. | | | Requisitos |
| | | | Teórica | Prática | Extensão | |
| IHI213 | Historia Moderna I | 4.0 | 60 | 0 | 0 | IHI111 (P) IHI111 = FCH116 |
| IHI214 | História da América Colonial | 4.0 | 60 | 0 | 0 | IHI111 (P) |
| IHI215 | Historia do Brasil I | 4.0 | 60 | 0 | 0 | IHI111 (P) IHI111 = FCH116 |
| IHI221 | Historia Medieval II | 4.0 | 60 | 0 | 0 | IHI111 (P) IHI111 = FCH116 |
| Atividades Academicas Optativas | | 4.0 | 60 | 0 | 0 | |
| Total de Créditos | | 20.0 | | | | |

| 4º Período | | | | | | |
|---------------------------------|-----------------------|-------------|---------|---------|----------|-------------------------------|
| Código | Nome | Créditos | C.H.G. | | | Requisitos |
| | | | Teórica | Prática | Extensão | |
| IHI211 | Teoria da História | 4.0 | 60 | 0 | 0 | IHI111 (P) |
| IHI222 | Historia Moderna II | 4.0 | 60 | 0 | 0 | IHI111 (P) IHI111 = FCH116 |
| IHI224 | Historia do Brasil II | 4.0 | 60 | 0 | 0 | IHI111 (P) IHI111 = FCH116 |
| IHI225 | Historia da África | 4.0 | 60 | 0 | 0 | IHI111 (P) |
| Atividades Academicas Optativas | | 4.0 | 60 | 0 | 0 | |
| Total de Créditos | | 20.0 | | | | |

| 5º Período | | | | | | |
|---|-------------------------------|-------------|---------|---------|----------|---|
| Código | Nome | Créditos | C.H.G. | | | Requisitos |
| | | | Teórica | Prática | Extensão | |
| IHI311 | História Contemporânea | 4.0 | 60 | 0 | 0 | IHI111 (P) IHI111 = IRD110 IHI111 = IHI004 IHI111 = FCH116 IHI111 = REL121 IHI111 = REL110 |
| IHI313 | Historia do Brasil III | 4.0 | 60 | 0 | 0 | IHI111 (P) IHI111 = FCH116 |
| IHI314 | Híst da América Independente | 4.0 | 60 | 0 | 0 | IHI111 (P) |
| IHI321 | Metod de Pesquisa em História | 4.0 | 60 | 0 | 0 | IHI111 (P) IHI111 = FCH116 |
| Atividades Academicas Optativas | | 4.0 | 60 | 0 | 0 | |
| Atividades Academicas Optativas (Grupo: PESQUISA) | | 1.0 | 0 | 60 | 0 | |
| Total de Créditos | | 21.0 | | | | |

| 6º Período | | | | | | |
|--|--------------------------|-------------|---------|---------|----------|------------|
| Código | Nome | Créditos | C.H.G. | | | Requisitos |
| | | | Teórica | Prática | Extensão | |
| IHIK02 | Monografia em História I | 4.0 | 180 | 0 | 0 | IHI111 (P) |
| Atividades Academicas de Livre Escolha | | 4.0 | 60 | 0 | 0 | |
| Atividades Academicas Optativas | | 8.0 | 120 | 0 | 0 | |
| Total de Créditos | | 16.0 | | | | |

| 7º Período | | | | | | |
|--|---------------------------|------------|---------|---------|----------|------------|
| Código | Nome | Créditos | C.H.G. | | | Requisitos |
| | | | Teórica | Prática | Extensão | |
| IHIK03 | Monografia em História II | 4.0 | 180 | 0 | 0 | IHIK02 (P) |
| Atividades Academicas Optativas | | 4.0 | 60 | 0 | 0 | |
| Atividades Academicas Optativas (Grupo: ATIV COMPLEMENTAR) | | 1.0 | 0 | 45 | 0 | |
| Total de Créditos | | 9.0 | | | | |

Anexo 3 – Roteiro para as entrevistas

1. Após um pouco mais de três anos, quais as reflexões você faz da sua participação na Comissão de Licenciatura?
2. Sobre a sua participação na Comissão de Licenciatura, quais os critérios de convocação dos membros da CL e como foi a sua participação e/ou da sua representação nas discussões?
3. A Comissão foi formada de forma paritária, o que você acha dessa escolha? E qual a contribuição dessa estrutura de representativa nos encontros?
4. Quais os maiores desafios encontrados pela comissão? Inicialmente, qual a principal demanda que esse currículo precisava atender?
5. Como eram tomadas as decisões, principalmente frente aos impasses sobre algum determinado tema?
6. Essa não foi a primeira tentativa de criar tal currículo de Licenciatura de História. Isso trouxe alguma pressão/expectativa para os integrantes na aprovação desse currículo?
7. Uma das principais inovações desse currículo é a integração, desde o primeiro período, com as disciplinas pedagógicas oferecidas pela Faculdade de Educação. Na sua visão e se achar que sim, que impactos essa mudança pode promover na formação do futuro professor de História do Ensino Básico?
8. As Oficinas de Ensino de História representam outra mudança importante nesse currículo, elas procuram atender as 400h de “prática como componente curricular”, qual foi o entendimento da Comissão sobre a PCC?
9. Como a PCC e a Prática de Ensino se diferenciam e existe alguma interligação entre as modalidades?
10. As Oficinas de História estão relacionadas com as disciplinas acadêmicas (ex.: Oficina de Ensino de Brasil I). Outra configuração (possibilidade) foi pensada para as oficinas?

11. Nessa comissão, foi necessário a exclusão e inclusão de disciplinas do bacharelado. Quais os critérios escolhidos para a seleção das disciplinas?
12. Durante as discussões para criar esse currículo, houve outras possibilidades, ideias que foram levantadas e que não puderam seguir adiante?
13. Houve alguma demanda que não foi atendida, frente à consenso e concepções que foram feitas?
14. Existe alguma avaliação interna programada sobre a implementação, receptividade de alunos e professores do novo currículo?
15. Após as primeiras divulgações do currículo elaborado e com a implementação do mesmo no segundo semestre de 2019, quais as primeiras reações da comunidade acadêmica? Qual o principal desafio a ser enfrentado?
16. Da sua parte, houve algum processo de (res)significação? O que mudou – se mudou – na sua percepção/visão sobre as demais representações e os conhecimentos desenvolvidos?
17. Quais contribuições acredita que este currículo oferece para a Formação de Professores de História? Até mesmo, comparando com o currículo anterior?
18. Considerando que este currículo se preocupa com a formação de professores, quais as pontes que este currículo faz com a Escola, com os professores, com o ambiente e rotina escolar?

Anexo 4 - Os documentos produzidos ou referentes a Comissão de Licenciatura (CL)

1. DOC. 01 - Portaria nº 1.483 de 26/02/2018, oficializando a Comissão de Licenciatura. Boletim da UFRJ. (1 pág.)
2. DOC. 02 - Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura Plena em História – processo nº 23079.016315/2013-59 (41 págs.)
3. DOC. 03 - Proposta de recurso – Reforma da Licenciatura - Junho 2018 (9 págs.)
4. DOC. 04 - Folha de Informação - Ao Conselho de Ensino e Graduação (CEG) – Assunto: Recurso referente ao processo nº 23079.016315/2013-59, que trata da Reforma Curricular do Curso de Licenciatura em História (8 págs.)
5. DOC. 05 - - Divididas em “disciplinas obrigatórias” (32), “disciplinas de escolha restrita/oficinas de ensino de história” (16) e as “disciplinas optativas/escolha condicionada” (136). (80 págs.)

Anexo 5 - Legislações pertinentes à Reforma Curricular

Apesar de utilizar o recorte temporal da LDB de 1996, que marca o início da determinação da Licenciaturas Plenas, até às diretrizes contemporâneas o final dos trabalhos da Comissão de Licenciatura, outros dispositivos legais que possam estar fora desse recorte temporal, podem ser acionados.

| Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - MEC | |
|--|---|
| 01 | Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. |
| Formação Superior para a Docência na Educação Básica³⁶ | |
| 02 | Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. |
| 03 | Parecer CNE/CP nº 21, de 6 de agosto de 2001 - Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. |
| 04 | Parecer CNE/CP nº 27, de 2 de outubro de 2001 - Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. |
| 05 | Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001 - Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. |
| 06 | Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. |
| 07 | Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 - Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. |
| 08 | Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação |
| 09 | Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017 - Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. |
| 10 | Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018 - Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes |

³⁶ Foi selecionado dispositivos legais que delimitam a Formação de professores a partir do início das exigências (1996) até o final dos trabalhos da comissão (2018)

| | |
|---|--|
| | Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. |
| Diretrizes Curriculares - Cursos de Graduação História | |
| 11 | Parecer CNE/CES nº 492/2001, aprovado em 3 de abril de 2001 - Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social. |
| 12 | Parecer CNE/CES nº 1.363/2001, aprovado em 12 de dezembro de 2001 - Retifica o Parecer CNE/CES n.º 492, de 3 de abril de 2001, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social. |
| 13 | Resolução CNE/CES nº 13, de 13 de março de 2002 - Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História. |

ANPUH e seus posicionamento: três documentos produzidos pela ANPUH sobre o seu posicionamento em relação a formação de professores também serão analisados

| | |
|----|---|
| 01 | Diretrizes Curriculares dos Cursos de História (Texto modificado pelo Fórum Nacional de Coordenadores de Pós-Graduação em História, em 27 de novembro de 1998) |
| 02 | Associação Nacional de História Informativo eletrônico 28- dezembro/2001 Diretrizes Curriculares/ Formação de Professores |
| 03 | Documento Final ANPUH - São Paulo, dezembro de 2004 |

Anexo 6 - Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em História (tamanho de fonte adaptado)

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA

I. APRESENTAÇÃO

Este documento apresenta as diretrizes curriculares do Curso de Licenciatura Plena em História do Instituto de História – IH – da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. [Atentou-se, para a formulação deste Projeto, às indicações das Diretrizes Nacionais para o Curso de História e aos documentos emitidos pela Associação Nacional de História – ANPUH](#), bem como ao estabelecido pelo Parecer CES 492/2001; pelo Parecer 1363/2001, [pela Resolução CNE/CP 1, DE 18 de fevereiro de 2002; pela Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002](#); pela Resolução CNE/CES 13, de 13 de março de 2002; pela Resolução CNE/CES nº 13, de 13 de março de 2001; Parecer CONAES n. 4 de 17/06/2010; Resolução n.1 de 17/06/2010. Do ponto de vista das Resoluções da UFRJ, consideraram-se, sobretudo, as Resoluções CEG 2/04, CEG 3/97, CEG 02/2003, CEG 06/2012, CEG 02/2013 e a Resolução do CONSUNI 10/2011 que aprovou o Regimento do Instituto de História.

II. HISTÓRICO DO CURSO

O Curso de História da UFRJ, em sua trajetória de pouco mais de sete décadas, construiu um conjunto de contribuições importantes para o avanço da historiografia brasileira e se destaca pela capacidade de reunir pesquisadores e alunos com alto nível de desempenho acadêmico. O Curso, criado em 1931, destaca-se, ainda, por ser o primeiro curso de História da cidade do Rio de Janeiro e um dos primeiros de nossa Universidade.

Em 05 de julho de 1937, o presidente da República, Getúlio Vargas, sancionou a Lei n. 452 que estabelecia a Universidade do Brasil. Esta instituição dava continuidade à antiga Universidade do Rio de Janeiro, criada na antiga capital da República, durante a década de 1920 com a justaposição da Faculdade de Medicina, da Escola Politécnica e da Faculdade de Direito. Antes disso, o decreto n. 19852 de 11 de abril de 1931 havia criado o curso de História. Em março de 1939, o ministro da Educação e Saúde Pública encaminhou o projeto de Decreto-Lei que organizava a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi). O plano de Gustavo Capanema contrapunha-se à Universidade do Distrito Federal (UDF), instituída em 1935 e idealizada por Anísio Teixeira. Apesar de ter sido uma experiência inovadora, a UDF durou apenas quatro anos. Por força do Decreto-Lei n. 1.063, de 20 de janeiro de 1939, todos os seus quadros técnicos, corpos docente e discente foram incorporados à Universidade do Brasil. Em 04 de abril de 1939, o Decreto-Lei n. 1.190 constituiu a Faculdade Nacional de Filosofia cujas finalidades eram:

- “a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica;
b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituíam objeto de seu ensino.”*

Esse mesmo decreto reconhecia o curso de História e estabelecia a organização da FNFfi em quatro seções fundamentais, a saber: Seção de Filosofia, Seção de Ciências, Seção de Letras e Seção de Pedagogia e ainda uma seção especial de Didática. A História estava compreendida na Seção de Ciências junto e ao lado da Geografia. Diferente do que ocorrera na UDF, a Nacional de Filosofia reuniu num só curso as duas formações profissionais. Tratava-se de novo capítulo do processo de institucionalização do ensino superior de História que, à semelhança dos tradicionais Institutos Históricos e Geográficos, vinculava-se, agora, aos saberes da Geografia. Na Universidade do Brasil, a separação entre ambas as disciplinas só ocorreria bem mais tarde, em 1955, prenunciando o processo de especialização do conhecimento e da departamentalização das estruturas universitárias.

A Faculdade Nacional de Filosofia encerrava um ideário de formação intelectual que grassou por gerações de estudiosos e profissionais em diversos campos de conhecimento, constituindo-se como marco relevante do desenvolvimento cultural, científico e tecnológico brasileiro. Seu projeto acadêmico ambicionava uma educação universalista e integradora que, entretanto, e simultaneamente, distinguia, seccionando numa hierarquia tácita, a carreira científica da vocação para o magistério. Com efeito, embora legalmente tivesse a pesquisa como seu objetivo, as atividades de investigação em História continuaram restritas aos tradicionais institutos históricos, pois o foco da FNFfi foi prioritariamente voltado à formação do magistério, alvo padrão das faculdades de Filosofia nas décadas de 1930 e 1940.

Em fins dos anos 1960, com o esgotamento dessa concepção educacional que englobava em uma única instituição todos os ramos do saber e cujos fundamentos metafísicos e epistemológicos repousavam na ideia da Filosofia como a “ciência primeira”, a Faculdade Nacional de Filosofia foi desmembrada em diversos Institutos especializados que, hoje, fazem parte dos quadros da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Contudo, e não obstante esse desmembramento, a sua memória continua viva sendo referência obrigatória para a consolidação da universidade no Brasil. As primeiras instalações da Faculdade Nacional de Filosofia foram o prédio da atual Escola Estadual Amaro Cavalcanti, uma das escolas públicas fundadas pelo Imperador Pedro II, situada no bairro do Flamengo. Mais tarde, porém, os cursos da Nacional de Filosofia foram paulatinamente transferidos para o edifício Itália, edifício encampado em meados 1942, logo após o ingresso do Brasil na II Grande Guerra e que ficava na Esplanada dos Ministérios, centro do Rio de Janeiro. Em março de 1967, sob o impacto da Reforma Universitária, o Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) foi criado pela reunião do Instituto de Ciências Sociais (ICS) e dos Departamentos de História e de Filosofia daquela antiga Faculdade. Mas, logo em seguida, sob forte oposição do movimento estudantil, o recém-criado IFCS foi transferido para a sede do ICS, que ficava numa casa no bairro de Botafogo cuja propriedade

havia sido da família de Joaquim Nabuco, localizada à Rua Marquês de Olinda, perto da Livraria Editora José Olympio, que já então publicava e reunia os mais expressivos nomes da inteligência brasileira. Finalmente, em 1969, o curso de História mudou-se para o Largo de São Francisco de Paula, onde há quatro décadas o IFCS e, desde dezembro de 2009, o Instituto de História está localizado.

Neste antigo prédio da Escola Politécnica, os docentes têm formado numerosas gerações de professores estudiosos da História. E desde os anos 1980, dedicam-se com igual intensidade e envolvimento, às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Se nos tempos da antiga Faculdade Nacional de Filosofia, tais frentes de atuação foram consideradas excludentes — já que se sobrevalorizou a formação para o magistério em detrimento a de pesquisador —, desde a redemocratização política da sociedade brasileira e, mais notadamente ainda, durante os anos noventa do século XX, com a abertura do turno noturno no curso de graduação (2º semestre de 1994); com a realização de sucessivos concursos públicos para provimento de vagas docentes (que resultaram num impressionante sopro renovador do quadro permanente); com a consolidação do curso de mestrado e a criação do doutorado nos programas de pós-graduação em História; enfim: com o somatório combinado de todos esses fatores políticos ou sociais e esforços para a reorganização institucional e reestruturação acadêmica, o curso de História da UFRJ tem se consagrado como um importante núcleo da produção historiográfica brasileira e de formação profissional de historiadores.

Desde 2010, os cursos de Bacharelado e Licenciatura em História, oferecidos nos turnos Integral e Noturno, estão sob a responsabilidade do Instituto de História, sendo de sua competência planejar, coordenar e executar as diversas atividades relacionadas à oferta de disciplinas, orientação pedagógica, organização didático-pedagógica, organização administrativa e distribuição de pessoal. Em termos de Pós-Graduação, o Instituto de História abriga três programas: o Programa de Pós-Graduação em História Social (PPGHIS), em nível de Mestrado (desde 1982) e Doutorado (desde 1992); o Programa de Pós-Graduação em História Comparada (PPGHC), em nível de Mestrado (desde 2002) e de Doutorado (desde 2009); e o ProfHistória, mestrado profissional em Ensino de História. A existência dos programas foi motivada pelo crescimento, transformação, diversidade e elevação da qualidade da produção do conhecimento histórico; pelo investimento na titulação de seu Corpo Docente fomentando sua qualificação e capacitação para atuar em ambos os níveis do ensino superior; pela reafirmação do compromisso com a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão; e pelo desenvolvimento dos grupos de pesquisa consolidados e emergentes. O IH, ao se abrir aos novos tempos, atendendo a distintas demandas sociais, efetiva de fato a aproximação entre Graduação e Pós-Graduação, integrando ensino-pesquisa-extensão e ampliando o número de vagas discentes.

| CURSOS DO IH | |
|---|--|
| GRADUAÇÃO (cerca de 1400 alunos) | PÓS-GRADUAÇÃO |
| Bacharelado em História - Integral | Programa de Pós-Graduação em História Social (PPGHIS): Curso de Mestrado Curso de Doutorado |
| Bacharelado em História - Noturno | |
| Licenciatura Plena em História - Integral | Programa de Pós-Graduação em História Comparada (PPGHC): Curso de Mestrado Curso de Doutorado |
| Licenciatura Plena em História - Noturno | |
| | ProfHistória: Mestrado profissional em Ensino de História |

Cronologia selecionada³⁷

1920

O Decreto nº. 14.343, de 07 de setembro, institui a Universidade do Rio de Janeiro — justaposição de três escolas tradicionais que conservaram as suas características originais.

1931

Reforma Francisco Campos. O governo sanciona um conjunto de decretos organizando o ensino secundário e estabelecendo novo projeto de ensino superior no Brasil: Decreto 19.850, de 11 de abril, cria o Conselho Nacional de Educação; Decreto n. 19.851, de 11 de abril, institui o Estatuto das Universidades Brasileiras, que dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil adotando o regime universitário; o Decreto n. 21.241, de 14 de abril, consolida as disposições sobre o ensino secundário.

1934

Pela primeira vez, a Constituição estabelece que a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos.

Início das atividades do Conselho Nacional de Educação (CNE) e dos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs).

³⁷ As informações para esta cronologia foram compiladas nos arquivos do IFCS e do PROEDS pelos seguintes bolsistas da COC-70, alunos do curso de Graduação em História: André Barbosa Fraga, Jorge Moraes, Daiane Lopes Elias, Elizete Gomes Coelho dos Santos, Daniela Baeta e Fernanda de Souza Antunes.

É instituída a Inspetoria de Monumentos Nacionais (IPM), primeiro órgão voltado para a preservação do patrimônio histórico (Decreto n. 24.735, de 14 de julho).

1935

O Decreto n.º 5.513, de 04 de abril, cria a Universidade do Distrito Federal (UDF).

1937

A Constituição de 1937 suprime o texto "*a educação é direito de todos*".

Lei n.º 452, de 05 de julho: fundação da Universidade do Brasil. Seu Artigo 27 estabelece a natureza dos vínculos entre a Universidade e o Governo, dispondo que o reitor e os diretores das unidades de ensino seriam escolhidos, dentre os catedráticos, pelo Presidente da República e nomeados em Comissão, até que fosse decretado o Estatuto da Universidade.

É criado o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN); seu primeiro presidente foi Rodrigo de Melo Franco de Andrade.

1938

Ano da fundação da União Nacional dos Estudantes (UNE).

1939

O Decreto-lei n. 1.063, de 20 de janeiro, extingue a Universidade do Distrito Federal e seus quadros são incorporados à Universidade do Brasil. O Decreto-lei n. 1.190, de 04 de abril, cria a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi), organizando-a em quatro Seções fundamentais: Seção de Filosofia, Seção de Ciências, Seção de Letras e Seção de Pedagogia, Seção Especial de Didática. Ao professor catedrático são concedidos poderes para requisitar, conforme a necessidade do ensino, um ou mais professores assistentes para a sua cátedra. (A vitaliciedade das cátedras foi estabelecida posteriormente, no Artigo 168 da Constituição de 1946. Vigorando por quase trinta anos, o sistema de cátedra será extinto apenas em 1967).

1942

Em 09 de abril é promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, conhecida como Reforma Capanema.

1946

A nova Constituição determina a obrigatoriedade do Ensino Primário e dá competência à União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. O texto "*a educação é direito de todos*" volta a figurar na carta constitucional.

É aprovado o Estatuto da Universidade do Brasil. O Decreto n. 21.321, de 18 de julho, estabelece o ensino e a pesquisa como seus objetivos; e o regime de tempo integral para os docentes no desenvolvimento dessas atividades. Também dispôs sobre a nova estrutura organizacional da FNFI, que passava a congregar os seguintes Departamentos: Departamento de Filosofia, Departamento de Matemática, Departamento de Física, Departamento de Química, Departamento de História Natural, Departamento de História e Geografia, Departamento de Ciências Sociais, Departamento de Letras e Departamento de Pedagogia. A partir de então são extintas as Seções na estrutura acadêmico-administrativa da FNFI.

O Decreto-lei n. 9.092, de 26 de março, prevê alterações no processo de formação pedagógica. Com dupla orientação, o DEL mantinha o formato adotado pela FNFi, mas, também, permitia uma nova orientação curricular suprimindo o curso de Didática. Os cursos passariam a ter quatro séries consecutivas e a formação pedagógica do candidato ao magistério seria reduzida, transcorrendo simultaneamente ao bacharelado. Ao contrário da USP, a Nacional de Filosofia rejeitou a nova modalidade.

O Decreto-Lei n. 9.053 amplia o regime didático das Faculdades de Filosofia, tornando obrigatória a existência dos ginásios de aplicação (futuros Colégios de Aplicação — CAPs).

1948

Em julho, criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); seu primeiro presidente foi Jorge Americano (USP).

1951

Criação do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) — Álvaro Alberto da Mota e Silva foi nomeado seu presidente. Criação da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual CAPES), seu primeiro dirigente foi Anísio Teixeira.

1953

Com a criação do Ministério da Saúde, o antigo Ministério da Educação e Saúde Pública desmembra-se e passa a se chamar Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Em 19 de novembro, através do Processo n. 5.167, dá-se a separação entre os cursos de Geografia e História da Faculdade Nacional de Filosofia.

1955

Reunindo intelectuais do Rio de Janeiro e São Paulo, foi criado do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) cujas finalidades eram “o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais, notadamente da sociologia, da história, da economia e da política, especialmente para o fim de aplicar as categorias e os dados dessas ciências à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira, visando à elaboração de instrumentos teóricos que permitam o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional.” (Decreto n. 37.608)

1958

Sob a inspiração dos ideais divulgados pelo ISEB, foi lançado o *Boletim de História da Faculdade Nacional de Filosofia*, publicação que passou a contar com a participação de vários alunos, dentre os quais: José Luiz Werneck da Silva, Pedro Celso Uchoa Cavalcanti Neto, Pedro de Alcântara Figueira, Ondemar Ferreira Dias Junior, José Américo Motta Pessanha.

1961

Na cidade de Marília, São Paulo, entre os dias 15 e 21 de outubro, no I Simpósio dos Professores de História do Ensino Superior, fundação da Associação dos Professores Universitários de História (a atual ANPUH). Seu primeiro presidente foi o catedrático de História Antiga e Medieval da Universidade do Brasil, Eremildo Luiz Vianna — que nessa mesma época também exercia o cargo de Diretor da FNFi (gestões 1953 – 1963).

Depois de treze anos de intensos debates, em 20 de dezembro, entrava em vigor a Lei n. 4.024, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

1962

Em cumprimento à LDB, é criado o Conselho Federal de Educação, que substituíra o Conselho Nacional de Educação. O MEC estabelece o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização, sob a inspiração do método Paulo Freire.

1964

Posta na ilegalidade, a União Nacional dos Estudantes tem a sua sede invadida e incendiada.

Em 02 de junho, a Reunião Extraordinária da FNFi foi iniciada com o comunicado de que as atas das suas últimas plenárias deixariam de ser lidas, pois foram requisitadas pela Comissão de Inquérito instalada para averiguar a acusação de subversão dirigida contra o corpo docente da Nacional de Filosofia. Constituída no Conselho Universitário, mas presidida pelo General Acyr Rocha Nóbrega, essa comissão, afirmou o professor Jorge Kingston, findou os seus trabalhos “*de modo infeliz*”, pois “*fez acusações no seu relatório ao ex-diretor, Prof. Eremildo Vianna [acusado de peculato] e à Congregação e, nem ao menos aplicou penalidades aos estudantes comprovadamente subversivos e desordeiros.*”

1965

A Lei n. 4.831, de 05 de novembro, altera as denominações das Universidades Federais situadas nas cidades do Rio de Janeiro e Niterói, que passam a chamar Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal Fluminense (UFF), respectivamente.

Conhecido como “Parecer Sucupira”, o Parecer CES n. 977, de 03 de dezembro, define a natureza e os objetivos dos cursos de pós-graduação.

1966

A UNE decreta greve geral e elege o dia 22 de setembro como o Dia Nacional de Luta contra a Ditadura. A polícia invade a Faculdade Nacional de Medicina; o episódio ficou conhecido como o *Massacre da Praia Vermelha*.

1967

Consolidando diversos instrumentos legais³⁸, a Reforma Universitária já indicava as suas diretrizes gerais no Decreto-Lei n. 252 e ao fim resultou: na dissolução do regime de cátedras, que foram substituídas pelos Departamentos (células básicas da estrutura acadêmica que passaram a integrar as áreas disciplinares); no estabelecimento do sistema de créditos e das matrículas por disciplina, findando com as turmas anuais e com as tradicionais matrículas por série; na criação dos ciclos básico e profissionalizante; na extinção das antigas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Sob o mesmo ânimo da Reforma Universitária, o artigo 20 do Decreto-Lei n. 60.455, de 13 de março, dá criação ao Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS). A Portaria n. 354 (DOU 31/05/1967) designa o Professor Djacir Menezes (1907-1996) como o seu primeiro Diretor *pro-tempore*.

Em 21 de novembro, o primeiro ponto de pauta da segunda Reunião de Reorganização do IFCS foi o debate acerca da “*atitude grevista dos estudantes dos cursos de Ciências Sociais, História e Filosofia desde a transferência dos referidos da sede da Faculdade de Filosofia para este Instituto [situado à Rua Marquês de Olinda, 64 – Botafogo], dia 26 próximo passado*”.

³⁸ Em 28/11/1968 a Lei n. 5.540 extingue a estrutura das cátedras nas instituições de ensino superior brasileiras. A Lei n.º. 5.540, de 28/11/1968, fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. O Decreto-Lei n.º. 464, a Reforma Universitária fixa normas para incremento de matrículas no ensino superior.

A proposta para o novo Regimento do IFCS finalmente estabeleceu que “os alunos aprovados no ano básico dos cursos de bacharelado poderão seguir simultaneamente as disciplinas pedagógicas exigidas para a licenciatura”.

1968

Desde janeiro, as reuniões de Reorganização do IFCS passam a ser reconhecidas como reuniões de Congregação do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. A Professora Maria Yedda Leite Linhares, do curso de História, apresenta proposta para formação dos cursos de Mestrado e Aperfeiçoamento. Em fevereiro, a Professora Marina São Paulo de Vasconcellos, do curso de Ciências Sociais, torna-se Diretora *pro-tempore* do IFCS. Entre outras deliberações, ela apresenta à Congregação de março, uma moção de solidariedade ao Professor Florestan Fernandes (USP) “que fora forçado a solicitar demissão depois de 25 anos de magistério”.

Nas ruas do centro da cidade do Rio de Janeiro, em 26 de junho, a *Passeata dos Cem Mil*.

Em 03 de outubro, no mesmo dia em que ocorria a *Batalha da Maria Antonia* — briga campal entre os estudantes da USP e da Mackenzie — o IFCS sofreu um atentado terrorista³⁹. No dia seguinte, em reunião da Congregação, a Diretora do Instituto nomeia uma comissão para a apuração dos fatos informando que as providências tomadas abrangem a presença da polícia técnica, uma vigília cívica de professores e alunos, a visita à reitoria. Informa também que o Reitor autorizou medidas imediatas para a restauração dos danos materiais. Nessa mesma reunião, a Professora Marina São Paulo de Vasconcellos discorre sobre a aprovação pelo Conselho Universitário do novo Regimento do IFCS.

Através dos atos de exceção que culminaram no AI-5 foram cassados os seguintes professores dos cursos de Ciências Sociais, Filosofia e História da Universidade do Brasil / UFRJ: Álvaro Vieira Pinto, Eulália Maria Lahmayer Lobo, Evaristo de Moraes Filho, Guy José Paulo de Holanda, Hugo Weiss, Lincoln Bicalho Roque, Manoel Maurício de Albuquerque, Maria Yedda Leite Linhares, Marina São Paulo de Vasconcellos, Mário Antônio Barata, Miriam Limoeiro Cardoso, Moema Eulália de Oliveira Toscano, Victor Nunes Leal, Wanderley Guilherme dos Santos.

1969

Entra em vigor o Decreto-Lei n. 477, de 26 de fevereiro, que “define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares”.

O IFCS foi transferido para o antigo prédio da Escola Politécnica, situado no centro histórico da cidade, no Largo de São Francisco de Paula. Antes, na Congregação de fevereiro, a Presidente do Diretório Acadêmico apresenta as reivindicações estudantis para ampliação das vagas do vestibular e abertura de cursos no turno noturno.

O Parecer CFE n. 77 regulamenta o Sistema Nacional de Pós-Graduação.

1971

Em reação à crescente demanda por mais vagas, visando a resolver a crise dos chamados “excedentes”, o Decreto n. 68.908, de 13 de julho, dispõe sobre o Concurso Vestibular e fixa as condições para a admissão na Universidade estabelecendo o caráter classificatório dos vestibulares.

1975

Desenvolvimento do primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG), que vigorou durante o período de 1975 a 1979. O Conselho de Ensino para Graduados (CEPG) consolida a legislação atinente à pós-graduação na UFRJ e estabelece a regulamentação dos cursos de pós-graduação (Resolução CEPG n. 1/75).

1978 | 1979

A Portaria n. 505 do MEC aprova as diretrizes básicas para o ensino de Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) nos cursos de 1º e 2º graus e de Estudos de Problemas Brasileiros (EPB) nos cursos superiores.

Em Congregação, o IFCS regulamenta as primeiras iniciativas de formação de cursos de pós-graduação em História, que já estavam em funcionamento desde 1970, mas só obtiveram a aprovação do CPEG em 1979.

A Resolução CFE n. 07/79 distingue os conteúdos programáticos da disciplina Estudos Sociais permitindo, a partir das últimas séries do 1º Grau, o seu desdobramento em História e Geografia.

³⁹ Sobre o atentado terrorista, Gilberto Velho, então aluno, recorda: “Marina já diretora [...] jogaram uma bomba na Marquês de Olinda. Essa bomba explodiu naquela árvore que ainda está lá, no jardim da Marquês de Olinda, 64” *apud* RIBEIRO, A. M. Marina de Vasconcellos e o IFCS/UFRJ em tempos extraordinários: AI-5, repressão, conflitos e o sentido da universidade pública *In*: MUNTEAL *et alii* (org.) *Tempo negro, temperatura sufocante — Estado e sociedade no Brasil do AI-5*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008, p 248. Tombada pela Prefeitura, a árvore, um belo espécime de pau-ferro plantado em 1867, permanece intacta até os dias de hoje; a casa, contudo, foi demolida e deu lugar a um moderno edifício residencial.

Em 25 de junho de 1979, a Associação de Docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ADUFRJ) promove manifestação pela reintegração dos professores cassados.

1980

No início dos anos 1980, foi formado o primeiro núcleo de pesquisa do Departamento de História: o Núcleo de Pesquisa e Estudos Históricos (NPEH). Pioneiro, o NPEH foi anterior a qualquer regulamentação da UFRJ sobre a formação de Núcleos e Laboratórios de Pesquisa. Sua formação visava renovar a historiografia brasileira e as discussões teórico-metodológicas acerca da escrita da história e sinalizou para o propósito de não dissociar o ensino da pesquisa no curso de Graduação.

Com o objetivo de divulgar conferências e eventos promovidos pelo Mestrado do curso de História, são publicados *História em Cadernos*. Durante toda a década de 1980, essas brochuras circularam e foram importante veículo para a consolidação das atividades de pesquisa e extensão.

1982

Com seu curso de Mestrado em funcionamento desde 1980, o Programa de Pós-Graduação em História Social (PPGHIS) é reconhecido pelo MEC e terá o Doutorado credenciado dez anos depois, em 1992. Desde o seu início, o PPGHIS já formou mais de quinhentos estudiosos da História, sendo um consagrado núcleo da produção historiográfica brasileira.

1985

José Luiz Foresti Werneck da Silva (1932-1995), na chefia do Departamento de História da UFRJ, publica *A deformação da história; ou Para não esquecer*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985. Em um esforço para passar a História a limpo, o livro reunia depoimentos, a memória e as interpretações sobre fatos da história recente de importantes historiadores do Rio de Janeiro.

1988 | 1989

O Artigo 207 da Constituição de 1988 prevê que “as universidades gozam de autonomia didático-científica [...] e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Depois de acirrado processo de escolha discente, em que a sigla CASA (menção a Stuart Angel) foi preterida, o órgão da representação estudantil do curso de História assume o nome de Centro Acadêmico Manoel Maurício de Albuquerque (CAMMA), homenageando o professor do IFCS que fora cassado pelo AI-5.

1994

A partir do segundo semestre letivo, numa ampliação de 100% na oferta de vagas do vestibular, o curso de História da UFRJ abre um novo turno e passa a oferecer os cursos de Bacharelado e Licenciatura em dois regimes de turno: o integral e o noturno. Sob o impulso dessa ampliação, o Departamento de História renova cerca de 70% do seu quadro docente permanente.

1995

Em agosto, o Laboratório de História Antiga (LHIA) lança o primeiro número da revista *Phoenix* — até hoje a única publicação nacional especializada em História Antiga. O periódico caracteriza-se por ser fórum isonômico de divulgação científica que busca a peculiaridade das abordagens historiográficas brasileiras, sendo um intermediador do diálogo entre os estudiosos da Antiguidade brasileiros e estrangeiros. Atualmente, a revista circula em meio impresso e em virtual (<http://www.lhia.ufrj.br>).

1996 | 1997

Após oito anos de discussões no Congresso Nacional, é sancionada a Lei n. 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Sob a direção da Professora Yvonne Maggie de Leers Costa Ribeiro, tem início a reforma e modernização das instalações da biblioteca do IFCS, Biblioteca Marina São Paulo Vasconcellos.

2000

Foi publicado o primeiro número de *Topoi. Revista de História*, periódico do Programa de Pós-Graduação em História Social (PPGHIS). O periódico objetiva promover o debate intelectual e a reflexão no campo das Ciências Humanas e Sociais, através de resenhas críticas sobre a produção recente e da divulgação de pesquisas realizadas por especialistas altamente qualificados no Brasil e no exterior. Desde dezembro de 2008, *Topoi* apresenta-se renovada, em formato eletrônico, acessível no sítio <http://www.revistatopoi.org>

2002

Com o apoio da Reitoria, o Programa de Pós-Graduação em História Comparada (PPGHC) inicia as suas atividades. Em maio de 2004, o PPGHC obtém o credenciamento da CAPES, sendo devidamente reconhecido pelo MEC em 10 de novembro. Rapidamente, em 2007, o PPGHC dá início ao curso de Doutorado, alcançando o conceito quatro na CAPES.

2004

No fim do ano letivo, começa a circular o *Caderno Universitário de História (CUH)*, periódico discente publicado pelos alunos de Graduação. A partir de então, o CUH promove uma série de ciclos de debates acerca das pesquisas do alunato. Poucos anos depois, em abril de 2008, os mestrandos e doutorandos de ambos os programas de pós-graduação do curso de História (PPGHIS e PPGHC) organizam conjuntamente *Diálogos & Aproximações: Seminário de Pesquisa da Pós-Graduação em História da UFRJ*, evento acadêmico que reuniu jovens historiadores de todo o Brasil.

2007

O Programa de Pós-Graduação em História Comparada (PPGHC) lança a *Revista de História Comparada* (<http://www.hcomparada.ifcs.ufrj.br/revistahc>) em meio virtual. A revista caracteriza-se por ser um espaço de publicação dedicado a: demonstrar a originalidade e a singularidade das abordagens comparativas nos diversos modelos metodológicos possíveis; estabelecer um lugar de diálogo de historiadores com os demais saberes; e garantir a diversidade e a qualidade científica, sendo por excelência um campo de experimentação comparada dos resultados de pesquisa, aberta a críticas e sugestões.

2009

Em 13 de maio, a Plenária Ordinária do Departamento de História aprova a iniciativa para a autonomia do curso de História indicando os integrantes da Comissão Constituinte para elaborar o documento de criação com as diretrizes do futuro Instituto de História da UFRJ.

2010

Em 09 de dezembro, em sessão especial, o Conselho Universitário (CONSUNI) da Universidade Federal do Rio de Janeiro aprovou por unanimidade a alteração do Estatuto desta Universidade, transformando o Departamento de História — vinculado ao Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) —, em uma nova unidade acadêmica, com autonomia e gestão própria. Concretizava-se, assim, a criação do Instituto de História (IH) da UFRJ, vinculado ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH).

2010 | 2012

A Congregação do Instituto de História e o Conselho de Graduação aprovam uma série de documentos que criam as condições para implementação do novo Projeto Pedagógico do Instituto de História.

III JUSTIFICATIVA, FINALIDADE E IDENTIDADE DO CURSO

Os cursos de licenciatura devem possuir identidade própria, não devendo ser tratados como meros complementos na formação dos bacharéis. Esta identidade deve ser buscada por meio do reconhecimento da especificidade dos saberes profissionais do professor, bem como da articulação entre teoria e prática ao longo do processo formativo.

Diferente do que ocorreu com várias disciplinas das Humanidades (as Ciências Sociais e a Filosofia, por exemplo), a tradição historiográfica brasileira sempre esteve íntima e continuamente vinculada ao ensino. Afinal, nenhuma das inúmeras reformas do ensino que se sucederam, ao longo dos últimos tempos — a Reforma Francisco Campos (1931), a Reforma Capanema (1942) e todas as variações nas Leis de Diretrizes e Bases (1961, 1971, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1980-1990), o Plano Nacional de Educação (2001) etc. —, promoveu a exclusão sumária dos saberes históricos dos currículos escolares. Longe disso, disciplina inaugural das Humanidades, a História é formadora de identidades, sendo atualmente oferecido desde o sexto ano, durante sete anos consecutivos, a todos que estejam inscritos no sistema público ou privado do Ensino Básico.

A profunda relação entre docência e pesquisa no campo da História pode ser atestada, por exemplo, se lembrarmos de que não foi exatamente através das pesquisas realizadas na Universidade (ou nos Institutos Históricos, no Itamaraty, no ISEB etc.) que importantes historiadores desta cidade conheceram a consagração. Antes, foi o exercício do magistério (notadamente no Colégio Pedro II) e a confecção de manuais escolares ou a publicação de livros para divulgação histórica aquilo que efetivamente os notabilizou. Em verdade, a identidade profissional do historiador sempre esteve predominantemente orientada para o magistério. E a própria Universidade do Brasil, quando da sua origem, visava fundamentalmente à formação de professores, pois só tardiamente⁴⁰ o sistema de pós-graduação foi implantado e a pesquisa tornou-se um modo de exercício profissional autônomo.

A mesma vocação para a docência manifestou-se na gênese da associação profissional dos historiadores, a ANPUH (originalmente Associação Nacional de Professores Universitários de História). Fundada em 1961, e tendo como objetivo primeiro “*O aperfeiçoamento do ensino de História em seus diversos níveis*”, a ANPUH organiza-se a partir da agregação voluntária e individual e só muito recentemente passou a reunir o Fórum Nacional de Coordenadores das Pós-Graduações. Em outras palavras, seus princípios, objetivos e formato associativos sempre foram totalmente distintos dos das associações de outras áreas cujas origens remontam ao interesse e iniciativa institucionais de seus programas de pós-graduação. E revelam uma das

⁴⁰ Assinado por Newton Sucupira, o Parecer 477 de 1965 institui o sistema da moderna Pós-Graduação no Brasil. No entanto, ao invés da trajetória de institucionalização das Ciências Sociais, que receberam importantes incentivos das agências internacionais de fomento à pesquisa e imediatamente criaram os seus programas de pós-graduação, a área de História só inaugurou os seus primeiros mestrandos (UFF e USP) em 1971. Na UFRJ, esse processo foi mais tardio ainda: o PPGHIS tem apenas vinte e seis anos e o PPGHC foi criado recentemente, em 2002.

marcas constitutivas da nossa *cultura histórica* e historiográfica que, mesmo quando pretendeu romper com a bela tradição generalista do ensaísmo histórico, sugerindo uma hierarquia entre competências cognitivas e almejando a especialização ou o rigor metódico da pesquisa científica, nunca consolidou um divórcio litigioso entre os saberes acadêmico e escolar.

Assim, ainda que, seguindo as Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior e, após longo processo de discussão, o Instituto de História tenha delineado o Curso de Licenciatura Plena com identidade própria e diferenciada do Curso de Bacharelado, a concepção do Projeto Pedagógico mantém-se atenta ao princípio de formação integral do profissional de História, considerando a complexidade posta ao conhecimento histórico na e pela contemporaneidade⁴¹. Assim, não se excluirá, por completo, das competências do Curso do Bacharelado a preocupação com ensino, bem como não se isentará das habilidades previstas no Curso de Licenciatura, a pesquisa.

O Curso de Licenciatura Plena em História prepara o profissional de História capacitado ao exercício do seu trabalho em suas múltiplas dimensões, através do desenvolvimento de sua capacidade de refletir, produzir e disseminar conhecimento histórico. Estimula-se a experiência em pesquisa histórica e o debate de alternativas teóricas e práticas para os grandes problemas sociais, especialmente para os do Brasil. Assume-se o compromisso com formação de um profissional de História apto a fazer pesquisa, formular e refletir sobre os paradigmas e os questionamentos ao saber instituído, e conjugar ensino e pesquisa. O surgimento de novas demandas sociais ampliou o campo de atuação do profissional de História e a necessidade de dominar novas tecnologias, metodologias e conceitos. Portanto, para o graduado em História, alargaram-se as possibilidades de atuação, como, por exemplo, trabalhar em institutos de pesquisa que não desenvolvem necessariamente atividades de ensino; realizar ações vinculadas ao patrimônio artístico e cultural e à cultura material (associação Arqueologia/História); atuar em museus; realizar trabalhos em meios de comunicação de massa (imprensa, televisão etc.) e em institutos de pesquisa de opinião ou agências de publicidade; oferecer assessorias culturais e políticas; trabalhar na constituição e gestão de bancos de dados, na organização de arquivos e em outras áreas relacionadas à organização e à preservação da informação.

A formação plena na Licenciatura permite, especificamente, que ele leccione as disciplinas históricas no Ensino Básico (Ensino Fundamental e Ensino Médio) nas suas diversas modalidades: educação de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e educação à distância. Ademais, habilita o licenciado a realizar pesquisas e investigações na área de ensino e aprendizagem da História, escrever e produzir livros e materiais didáticos, prestar serviços de consultoria e assessoria a entidades públicas e privadas nos setores educacionais, científicos e culturais.

O Curso de Licenciatura em História possui um perfil aberto e flexível, abarcando muitas opções nas principais temáticas da Área de História. Conjuga-se, como espinha dorsal do Curso, uma sólida formação metodológica às pesquisas finas, desenvolvendo no aluno a capacidade crítica e reflexiva essenciais ao trabalho do Historiador.

IV. CONCEPÇÃO DO CURRÍCULO E OPERACIONALIZAÇÃO

O Curso de Licenciatura Plena em História possui um currículo organizado com base em um núcleo de disciplinas e requisitos curriculares suplementares obrigatórios, complementado com disciplinas e requisitos curriculares suplementares optativos considerados igualmente indispensáveis para uma adequada formação profissional.

Oferecido nos turnos Integral e Noturno, o Curso de Licenciatura mantém a mesmas exigências para os dois turnos. A estrutura curricular se organiza, de acordo com a Resolução CEG n° 02/2003, conforme descrito abaixo:

Disciplinas obrigatórias: 29 disciplinas (com conteúdos teóricos e práticos) oferecidas pelo Instituto de História e pela Faculdade de Educação, totalizando 111 créditos nos quais o aluno deve obter aprovação para fazer jus ao grau e ao diploma.

RCS Obrigatórios: 2 RCS (4 créditos e 180h cada), objetivando a realização da monografia de final de curso; 1 RCS (8 créditos e 400h) referente ao estágio curricular supervisionado.

RCS Optativos de Escolha Restrita: requisitos curriculares suplementares que o aluno tem que escolher para completar um determinado número de créditos dentro de grupos concatenados. Tais RCS compõem o núcleo profissionalizante do Curso e se dividem da seguinte forma: RCS do Grupo Extensão para creditação de atividades extensionistas (totalizando 364 horas); RCS do Grupo de Atividades Curriculares Complementares (3 créditos e 200h).

Disciplinas Optativas de Escolha Condicionada: aquelas disciplinas discriminadas nominalmente na grade curricular, dentre as quais os licenciandos devem necessariamente escolher algumas para completar 12 créditos. Tais disciplinas compõem o núcleo profissionalizante do Curso.

Disciplinas de Livre Escolha: todas as disciplinas ou RCS da UFRJ não integrantes do currículo como obrigatórias, dentre as quais o aluno deve necessariamente escolher uma ou algumas para complementar 04 créditos.

Disciplinas de Escolha Restrita: as *Oficinas de Ensino de História*, que dizem respeito à prática como componente curricular, e propiciam a vivência de questões da docência ao longo do curso. O grupo de escolha restrita proporciona ao aluno a autonomia em selecionar as Oficinas que deseja cursar, totalizando 400 horas e 16 créditos.

⁴¹ http://www.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=19 em 26 de março de 2013.

Estes dados estão discriminados no formulário CEG 08, em anexo, e podem ser resumidos com o quadro abaixo:

| DISCIPLINAS/REQUISITOS CURRICULARES SUPLEMENTARES - RCS | NÚMERO DE CRÉDITOS | CARGA HORÁRIA |
|---|--------------------|---------------------|
| Disciplinas Obrigatórias | 111 | 1.680 h |
| RCS Obrigatórios (monografia e prática de ensino) | 16 | 760 h |
| RCS de Escolha Restrita – Atividades Curriculares de Extensão | | 364 h |
| RCS de Escolha Restrita – Atividades Curriculares Complementares | 03 | 200 h ⁴² |
| Disciplinas Complementares de Escolha Condicionada | 12 | 180h |
| Disciplinas Complementares de Livre Escolha / RCS | 04 | 60h |
| Disciplinas Complementares de Escolha Restrita (Oficinas de Ensino de História) | 16 | 400 h |
| TOTAL | 162 | 3.644h |

Disciplinas obrigatórias e optativas

As disciplinas obrigatórias e as optativas de escolha condicionada são oferecidas pelo Instituto de História e pela Faculdade de Educação, de forma integrada. Com as obrigatórias oferecidas pelo Instituto de História, fornece-se um tratamento horizontal das tradicionais áreas do conhecimento histórico, a partir de um recorte espaço-temporal, visando a possibilitar ao licenciando um conhecimento mínimo indispensável em História dos seguintes setores do conhecimento: História Antiga, História Medieval, História Moderna, História Contemporânea, História do Brasil, História da América e História da África. Ademais, os alunos são apresentados às principais correntes historiográficas, assim como às questões teórico-metodológicas da área nas disciplinas do Setor de Teoria e Metodologia da História.

Completam o elenco de obrigatórias as disciplinas de formação pedagógica oferecidas pela Faculdade de Educação, ao longo de todo o processo formativo: História do Ensino de História, Fundamentos Sociológicos da Educação, Educação Brasileira, Filosofia da Educação no Mundo Ocidental, Relações Étnico-raciais e Direitos Humanos, Didática, Didática de História I, Didática de História II, Psicologia da Educação, Educação e Comunicação II (LIBRAS).

As disciplinas gerais de caráter propedêutico (Antropologia Cultural) são oferecidas por outros Cursos da área das Ciências Humanas, de modo a fomentar o diálogo e a interdisciplinaridade, rompendo com a tradição e a cultura da fragmentação, dominante outrora nas universidades. Neste grupo, também se situam as disciplinas de livre escolha que podem ser escolhidas em qualquer Curso da UFRJ.

O currículo do Curso de História foi pensado para dar flexibilidade ao aluno na montagem do seu plano de estudo a cada período. Daí existir apenas um único pré-requisito para a maioria das disciplinas do curso de História. Com as disciplinas complementares de escolha condicionada, objetiva-se verticalizar conhecimentos específicos, vinculados ou não aos setores acima referidos, aprofundando e atualizando temáticas e abordagens muitas vezes apenas esboçadas nas disciplinas obrigatórias. Dentre as disciplinas de escolha condicionada, encontram-se os tópicos especiais em cada um dos setores que permitem tratar de temas pesquisados pelo Corpo Docente do Instituto de História, garantindo um espaço para experimentação e atualização constantes.

Monografia

Monografia I e Monografia II são RCS obrigatórios. Constituem-se em um trabalho monográfico com base em pesquisa histórica ou reflexão de cunho ensaístico e de debate historiográfico sobre um tema específico de livre escolha do aluno. A elaboração da Monografia deve, portanto, se estender por 2 períodos e é desenvolvida sob orientação de um professor do Instituto de História ou credenciado pelo Conselho de Graduação do IH, havendo ainda a possibilidade de coorientação. Para aprovação na Monografia, esta deve ser avaliada pelo professor orientador e mais dois professores, obtendo a média igual ou superior a 7,0 (sete vírgula zero). A monografia, como trabalho final de curso, pode ser o elo com as diversas modalidades de Pós-graduação (Especialização, Mestrado e Doutorado). No Curso de Licenciatura em História, o trabalho monográfico resultante de pesquisa com foco no processo ensino-aprendizagem e que produzam reflexão que possibilite o aperfeiçoamento da prática pedagógica, atende ao

⁴² De acordo com o Art. 1º da Resolução CNE/CES nº 2 de 19/02/2001, a integralização nos cursos de licenciatura plena deve garantir 200 horas para atividades acadêmico-científico-culturais.

que dispõe a Resolução CNE/CP 1 de 18/02/2002, ao preconizar que ensinar “requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento”⁴³.

Estágio Curricular Supervisionado

A Prática de Ensino tem como atividade central o estágio curricular supervisionado, mas engloba uma série de atividades a serem desenvolvidas na escola, e também em outros espaços institucionais que possam levar o aluno a vivenciar inúmeras experiências pedagógicas. Nesse sentido, tem sido cada vez mais corrente a realização de projetos tais como oficinas pedagógicas de História, trabalhos científicos sobre o Ensino de História no Ensino Básico, para apresentação em eventos acadêmicos e demais iniciativas que visam estimular o aluno a refletir teórica e praticamente sobre a prática pedagógica do professor e o ensino de História.

O estágio curricular supervisionado é desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino de História, concomitantemente às disciplinas Didática Especial de História I e II. Estas disciplinas oferecem oportunidades e condições para a estruturação de práticas pedagógicas fundamentadas em conhecimentos teóricos e vivência de situações concretas, desenvolvidas com consciência e senso crítico, política e tecnicamente comprometidas com os contextos em que se realizam o processo de ensino-aprendizagem.

Durante o estágio curricular supervisionado, ao conhecer situações de trabalho concretas, os licenciandos têm oportunidades para apropriação do conhecimento educacional constituído e constituinte das práticas pedagógicas. Nesse momento, mais do que uma questionável e inatingível perfeição pedagógica, o objetivo é buscar o desenvolvimento de práticas que contribuam para a formação de um professor capaz tanto de enfrentar os desafios da profissão, quanto de produzir soluções criativas para o aperfeiçoamento dos processos de ensino-aprendizagem e para a superação de situações de fracasso escolar.

As situações escolares vivenciadas durante o estágio deverão compreender não só o cotidiano das salas de aula, mas todo um conjunto de outros aspectos da vida escolar, tais como: elaboração de projetos pedagógicos, realização de matrículas, organização das turmas, do tempo e dos espaços escolares, realização de campanhas educativas e de projetos culturais e comunitários, planejamento de festas, comemorações, jogos e competições desportivas, participação em reuniões de professores, de pais e da comunidade em geral, assim como em atividades relacionadas aos processos de organização dos alunos, professores e demais funcionários em ações de promoção da saúde, afirmação da cidadania e de mobilização sindical. Todas essas atividades, que envolvem etapas de observação, coparticipação e regência de turmas, visam a ampliar a concepção de estágio, para além da oportunidade de praticar o ensino de uma ou várias disciplinas em sala de aula, em uma ou mais turmas.

A carga horária exigida, de 400 horas, pode ser efetivada em até três períodos letivos. O estágio é supervisionado pelo professor de Prática de Ensino de História, que, além de uma carga horária específica para a referida disciplina, tem um tempo para reuniões de supervisão das atividades de estágio com os licenciandos e com as equipes de professores das unidades. Esse profissional desempenha um papel estratégico na articulação entre o que está sendo objeto de pesquisa, ensino e discussão na universidade e as práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade escolar.

A supervisão assume, assim, o sentido de mediação entre as duas instâncias de formação, criando possibilidades para a realização de um estágio no qual teoria e prática não se separam. Além disso, essa mediação poderá suscitar iniciativas de inovação escolar, abrir canais para a expressão de suas demandas de formação continuada, possibilitando uma constante atualização do ensino e das práticas realizadas na universidade.

O Colégio de Aplicação da UFRJ constitui-se como campo prioritário de estágio. Na medida em que essa instituição é especificamente destinada à formação de professores, propicia condições privilegiadas para sua realização. Além de uma formação acadêmica e condições de trabalho que permitem ministrar aulas pedagogicamente atualizadas, seus professores, seus professores têm carga horária prevista para a orientação dos licenciandos e para participar de reuniões de planejamento e avaliação com o professor de Prática de Ensino. Além do Colégio de Aplicação da UFRJ, é também considerada como campo de estágio a rede de escolas públicas federais, estaduais e municipais do Rio de Janeiro. Nesses espaços, as atividades são, também, orientadas por professores que atuam nessas unidades.

Prática como componente curricular: Oficinas de Ensino de História

Uma singularidade dos cursos de licenciatura é a necessidade de tratar de maneira integrada o processo formativo, evitando a cisão entre ensino, pesquisa e extensão. Daí a importância da Prática como Componente Curricular, conjunto de disciplinas responsáveis por associar o conhecimento produzido nas disciplinas teóricas e historiográficas com as peculiaridades colocadas pela educação básica formal. No âmbito da Licenciatura Plena em História do IH, a integração entre teoria e prática – que ademais deve se fazer presente em todas as etapas da graduação – constitui o propósito norteador das *Oficinas de Ensino de História*, disciplinas de escolha restrita que são oferecidas pelas oito áreas de conhecimento atualmente existentes no Instituto de História: Antiga, Medieval, Brasil, América, Moderna, Contemporânea, África e Teoria.

O objetivo principal das Oficinas de Ensino de História é permitir aos licenciandos a elaboração de estratégias que estimulem a reflexão e a experiência dos procedimentos de reelaboração didática dos conteúdos discutidos nas disciplinas teóricas e historiográficas, articulando, assim, as atividades de ensino com as atividades de pesquisa e extensão. Além disso, as Oficinas de Ensino de História têm como finalidade a produção, pelos licenciandos, de materiais didáticos que possam ser utilizados em sala de aula futuramente. Da mesma maneira, elas viabilizam o debate sobre os modos de difusão e circulação do conhecimento histórico, sobre a História Pública, e finalmente sobre as formas de manejo de fontes primárias (escritas, orais, iconográficas) em sala de aula, concebendo estratégias para a utilização das mesmas na educação básica.

⁴³ Art. 3º e Art. 6º da Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002.

É também no âmbito das Oficinas de Ensino de História que são desenvolvidas experimentações com ferramentas e mídias digitais na pesquisa, estudo e ensino da História, permitindo assim a exploração dos aspectos práticos e teóricos da ludicidade envolvida no ensino e nos exercícios de aprendizado da História. Da mesma maneira, as Oficinas de Ensino de História se mostram como espaço privilegiado, no que diz respeito ao processo formativo, para a reflexão crítica sobre as concepções historiográficas e as propostas pedagógicas em torno da produção e circulação de livros didáticos no Brasil.

As Oficinas de Ensino de História fazem parte do grupo de Disciplinas de Escolha Restrita. Os licenciandos deverão cursar quatro oficinas de 100 horas, totalizando 400 horas de prática como componente curricular e 16 créditos, a partir do seguinte elenco de possibilidades:

- Oficina de Ensino de História Antiga I e II
- Oficina de Ensino de História Medieval I e II
- Oficina de Ensino de História Moderna I e II
- Oficina de Ensino de História Contemporânea I e II
- Oficina de Ensino de História do Brasil I e II
- Oficina de Ensino de História da América I e II
- Oficina de Ensino de História da África I e II
- Oficina de Ensino de Teoria da História I e II

Atividades curriculares complementares e de extensão

O licenciando em História deverá participar, ao longo de todo o processo formativo, de atividades complementares e ou de extensão, cumprindo o estabelecido pela Lei nº 10.172 de 09/01/2011 e, em especial, a meta 23 do Plano Nacional de Educação.

As Atividades Curriculares Complementares são importantes para a inserção dos alunos no mundo profissional. São consideradas Atividades Complementares Curriculares atividades que complementem a formação profissional do aluno, promovendo sua interação com o mercado de trabalho, e que o sensibilizem a manter uma atuação profissional marcada pelo compromisso ético. Assim, são valorizadas a inserção e desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão; participação no Programa de Monitoria da UFRJ; participação em estágios não obrigatórios em instituições de pesquisa e de ensino; assistência e apresentação de trabalhos em seminários e jornadas acadêmicas e extensionistas; publicação de textos que sejam resultado de pesquisas, prática docente ou extensionista em meios acadêmicos ou de divulgação do conhecimento.

Laboratórios de Pesquisa

Os laboratórios de pesquisa do Instituto de História articulam as atividades de pesquisa, ensino e extensão realizadas pelos docentes no âmbito dos Laboratórios. Neles, os alunos poderão desenvolver seus projetos de pesquisa monográfica.

Atualmente, o Instituto de História conta com os seguintes laboratórios:

| LABORATÓRIOS DE PESQUISA | |
|--------------------------|--|
| 1 | Laboratório de História Antiga (LHIA) |
| 2 | Programa de Estudos Medievais (PEM) |
| 3 | Laboratório Medieval (MEDIEVO) |
| 4 | Núcleo de Pesquisa e Estudos Históricos (NPEH) |
| 5 | Programa de Estudos Americanos (PEA) |
| 6 | Laboratório de Estudos Africanos (LEÁFRICA) |
| 7 | Laboratório Interdisciplinar de Pesquisa em História Social (LIPHIS) |
| 8 | Programa de Historiografia e Ciência da História e da Cultura (PROCULT) |
| 9 | Programa de Estudos do Tempo Presente (TEMPO) |
| 10 | Laboratório de Estudos sobre os Militares na Política (LEMP) |
| 11 | Núcleo Interdisciplinar de Estudos Judaicos (NIEJ) |
| 12 | Laboratório de História do Esporte e do Lazer (SPORT) |
| 13 | Laboratório de Pesquisa em História das Práticas Letradas (PEHL) |
| 14 | Laboratório de Estudos sobre Poder, Religião e Religiosidade no mundo Ibero-Americano (SACRALIDADES) |
| 15 | Laboratório de Experimentação em História Social (LEHS) |
| 16 | Laboratório de Teoria e História das Mídias Medievais (LATHIMM) |

Desde que foram implementados, os Laboratórios vêm impulsionando a pesquisa discente e ampliando a qualidade da formação profissional dos alunos, na medida em possibilitam a eles que levantem, classifiquem e divulguem acervos documentais e historiográficos, bem como desenvolvam projetos de investigação e realizem atividades de extensão.

Os Laboratórios têm se configurado como um dos principais canais de comunicação do Instituto de História com a comunidade acadêmica e com diversos segmentos da sociedade, pois publicam revistas e livros, promovem eventos como oficinas e cursos de extensão, ciclos de debates e de atualização, realizam intercâmbio com a rede de ensino da Educação Básica. Por isso, é parte das metas do Instituto de História propiciar aos Laboratórios todo o apoio necessário para a contínua atualização material e acadêmica.

Em 1998, na “Avaliação Externa da Comissão da Área de História” do COOPERA/UFRJ, os Laboratórios e Programas do então Departamento de História foram avaliados positivamente, sendo considerados:

“um sucesso, constituindo verdadeiramente a espinha dorsal do curso. É o lugar em que é possível a integração Graduação–Pós-graduação, facilitando a circulação dos conhecimentos produzidos além de possibilitar também a ação em nível de extensão. É verdadeiramente um ‘locus’ privilegiado para atualização e modernização do curso”⁴⁴.

V. DISTRIBUIÇÃO CURRICULAR RECOMENDADA

A integralização do Curso está prevista para o tempo médio de 8 períodos para o Integral e 10 para o Noturno, e o tempo máximo de 11 períodos para o Integral e 14 para o Noturno. A distribuição curricular recomendada está disposta nos formulários CEG 04, em anexo. Entretanto, deve-se ressaltar que o graduando tem liberdade para montar seu plano de estudo, respeitando as normas gerais determinadas pela UFRJ. Como referido anteriormente, a grade curricular tem a flexibilidade como uma de suas características, havendo uma única disciplina – Introdução aos Estudos Históricos – que se constitui como pré-requisito para a maioria das disciplinas em História. A aprovação nessa disciplina, no 1º período, viabiliza a realização das outras disciplinas de História nos períodos subsequentes e possibilidade de escolha.

A Distribuição Curricular recomendada está disposta nos formulários CEG 04, em anexo, e pode ser visualizada nas páginas seguintes:

Integral

| 1º Período | 2º Período | 3º Período | 4º Período |
|---|---|--|--|
| IHI111 Introdução aos Estudos Históricos | IHI 121 História da Antiguidade Grega | IHI221 História Medieval II | IHI314 História da América Independente |
| IHI112 História do Mundo Contemporâneo | IHI 122 História da Antiguidade Romana | IHI213 História Moderna I | IHI222 História Moderna II |
| IHI113 História da América Contemporânea | IHI212 História Medieval I | IHI215 História do Brasil I | IHI224 História do Brasil II |
| IHI114 História do Brasil Contemporâneo | FCA218 Antropologia Cultural | IHI214 História da América Colonial | EDD241 Didática |
| EDD 111 História do Ensino de História | EDA234 Educação Brasileira | EDD 231 Relações étnico-raciais e direitos humanos | Oficina de Ensino de História |
| EDF240 Fundamentos Sociológicos da Educação | EDF120 Filosofia da Educação no Mundo Ocidental | Oficina de Ensino de História | Disciplina de Escolha Condicionada |
| | Atividades Curriculares Complementares | Atividades Curriculares de Extensão | |
| 5º Período | 6º Período | 7º Período | 8º Período |
| IHI 313 História do Brasil III | IHI211 Teoria da História | IHIK02 Monografia em História I | IHIK03 Monografia em História II |
| IHI 225 História da África | IHI311 História Contemporânea | EDDU14 Prática de Ensino de História | EDD636 Educação e Comunicação II – LIBRAS |
| EDD541 Didática de História I | EDD629 Didática de História II | EDF245 Psicologia da Educação | Disciplina de Escolha Condicionada / Livre Escolha |
| EDDU14 Prática de Ensino de História | EDDU14 Prática de Ensino de História | Disciplina de Escolha Condicionada | |
| Oficina de Ensino de História | Oficina de Ensino de História | | |
| | Disciplina de Escolha Condicionada | | |

⁴⁴ COOPERA. *Avaliação Institucional do CFCH*. Relatório Final. Rio de Janeiro: 1998. p.127.

Noturno

| 1º Período | 2º Período | 3º Período | 4º Período | 5º Período |
|---|--|--|--|---|
| IHI111 Introdução aos Estudos Históricos | IHI 121 História da Antiguidade Grega | IHI221 História Medieval II | IHI314 História da América Independente | IHI 313 História do Brasil III |
| IHI112 História do Mundo Contemporâneo | IHI122 História da Antiguidade Romana | IHI213 História Moderna I | IHI222 História Moderna II | IHI 225 História da África |
| IHI113 História da América Contemporânea | IHI212 História Medieval I | IHI214 História da América Colonial | IHI224 História do Brasil II | EDD 231 Relações étnico-raciais e direitos humanos |
| IHI114 História do Brasil Contemporâneo | FCA218 Antropologia Cultural | IHI215 História do Brasil I | EDA234 Educação Brasileira | EDF245 Psicologia da Educação |
| EDD 111 História do Ensino de História | EDF240 Fundamentos Sociológicos da Educação | EDF120 Filosofia da Educação no Mundo Ocidental | Oficina de Ensino de História | Oficina de Ensino de História |
| | Atividades Curriculares Complementares | Atividades Curriculares de Extensão | | |
| 6º Período | 7º Período | 8º Período | 9º Período | 10º Período |
| IHI211 Teoria da História | EDD541 Didática de História I | EDD629 Didática de História II | IHIK02 Monografia em História I | IHIK03 Monografia em História II |
| IHI311 História Contemporânea | EDDU14 Prática de Ensino de História | EDDU14 Prática de Ensino de História | EDDU14 Prática de Ensino de História | EDD636 Educação e Comunicação II – LIBRAS |
| EDD241 Didática | Disciplina de Escolha Condicionada | Disciplina de Escolha Condicionada | Disciplina de Escolha Condicionada | Disciplina de Escolha Condicionada / Livre Escolha |
| Oficina de Ensino de História | Oficina de Ensino de História | | | |
| | | | | |

Metodologia

Para além das aulas expositivas, com vistas à consolidação do conhecimento, as estratégias adotadas pelos professores objetivarão o fomento da autonomia e da criatividade intelectual. Nesse sentido, buscar-se-á desenvolver as habilidades para o debate acadêmico, para a crítica como parte do fazer científico. As atividades curriculares, portanto, deverão levar os alunos ao exercício da crítica historiográfica, do confronto de perspectivas e da crítica aos referenciais teórico-metodológicos. Ademais, as metodologias adotadas deverão propiciar o exercício de competências e habilidades necessárias à vivência profissional, propiciando aos alunos situações necessárias ao seu desenvolvimento.

Procedimentos de Avaliação dos Processos de Ensino-Aprendizagem

De acordo com a Resolução 15/71 do Conselho de Ensino de Graduação da UFRJ, a escala de aferição do aproveitamento nas disciplinas do curso é representada por notas de 0 (zero) a 10 (dez), arredondando-se para o valor mais próximo com apenas uma casa decimal. A aprovação do aluno é representada por nota final igual ou superior a 5,0 (cinco vírgula zero) e frequência igual ou superior a 75% do tempo de ensino da disciplina. A avaliação nas disciplinas pode-se dar através de provas escritas, exames orais, trabalhos individuais ou em grupo ou demais atividades que o professor da disciplina julgar pertinente para proceder a avaliação do desempenho do aluno na referida disciplina.

Formas de Acesso ao Curso

As formas de acesso aos cursos de Graduação da UFRJ são:

1. Concurso via SISU: as notas do ENEM são utilizadas para a classificação dos inscritos no SISU para preencher a oferta de vagas do edital de acesso da UFRJ. O número de vagas oferecidas, as normas, rotinas e procedimentos necessários à realização do Concurso de Acesso aos Cursos de Graduação são definidos a cada ano em Edital.

2. Mudança de Curso: Os alunos regularmente matriculados na UFRJ podem mudar de curso. Os candidatos que satisfazem as condições definidas em Edital são submetidos a processo de seleção, segundo as normas gerais da Unidade aprovadas pelo Conselho de Ensino de Graduação. O preenchimento das vagas é feito pelos candidatos aprovados, alocados em ordem decrescente de classificação, até o limite das vagas fixadas.

3. Admissão de Diplomados em Curso Superior (Isenção de Concurso de Acesso): Os graduados em curso superior e os concluintes do curso fundamental das academias e escolas militares, consideradas de nível superior, podem requerer matrícula com isenção de vestibular. Antes do início de cada semestre a UFRJ divulga em Edital as vagas e os critérios de seleção para a isenção de vestibular. Os candidatos que satisfazem as condições definidas no Edital são submetidos a processo de seleção de caráter eliminatório, sendo uma das etapas uma prova escrita com nota mínima 5,0 (cinco). Os que obtiverem nota zero ou conceito insuficiente em qualquer um dos critérios de seleção estarão eliminados. O preenchimento das vagas será feito pelos candidatos não eliminados, alocados em ordem decrescente de sua classificação, até o limite das vagas fixadas.

4. Transferência Externa: Os alunos regularmente matriculados em instituições de ensino superior, nacionais ou estrangeiras, podem continuar seus estudos na UFRJ. Antes do início de cada semestre são publicados, em Edital, as vagas e os critérios de seleção para a transferência. Os candidatos que satisfazem as condições definidas no Edital são submetidos a processo de seleção de caráter eliminatório, sendo uma das etapas uma prova escrita com nota mínima 5,0 (cinco). Os que obtiverem nota zero ou conceito insuficiente em qualquer um dos critérios de seleção estarão eliminados. O preenchimento das vagas será feito pelos candidatos não eliminados, alocados em ordem decrescente de sua classificação, até o limite das vagas fixadas.

5. Transferência Ex-Officio: A UFRJ, cumprindo a legislação, aceita a transferência de aluno servidor público federal civil ou militar, transferido ou removido ex-officio. Este tipo de transferência garante ao servidor-estudante e aos seus dependentes, que também sejam estudantes, a continuidade de estudos quando ele, servidor, for transferido compulsoriamente, no interesse da Administração, para outra localidade.

6. Convênio Internacional e Cortesia: A UFRJ, através de programas de intercâmbio cultural e de cortesia diplomática, recebe os estudantes estrangeiros nos seus diversos cursos de graduação, visando à formação de recursos humanos em cooperação com os países em desenvolvimento. Os programas referentes aos estudantes estrangeiros são regidos por legislação específica, embora existam alguns pontos em comum como, por exemplo, o ingresso na Universidade com isenção do exame vestibular e a restrição ao exercício profissional em nosso país.

Apoio ao Discente

O Curso de Licenciatura Plena em História possui uma comissão, composta por 5 professores e um representante discente, de acompanhamento e orientação acadêmica. A COAA do curso de História atua analisando solicitações dos alunos e promovendo orientações para melhor aproveitamento nas disciplinas. A COAA tem cumprido papel importante no acompanhamento dos alunos com dificuldade para integralizarem seus cursos.

A UFRJ oferece apoio estudantil através da Superintendência Geral de Políticas Estudantis. A SuperEst tem por principal missão constituir-se numa estrutura pedagógico-administrativa vinculada ao Gabinete do Reitor, voltada ao planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação dos programas e ações direcionados à comunidade discente, buscando a consolidação de uma ampla política de atendimento e assistência aos discentes da UFRJ, visando à disponibilização de condições adequadas para acesso, permanência, condições adequadas para o bem-viver na universidade, bom aproveitamento, aprendizado e excelência acadêmica.

A SuperEst tem como objetivos:

- Ampliação dos programas de assistência estudantil já existentes e proposição de novas ações a serem traçadas/buscadas pela instituição.
- Implementação de ações que visem à permanência dos estudantes, particularmente os que se adequam ao perfil de estudantes a serem assistidos pela política de assistência do PNAES.
- Acompanhamento do processo de seleção e aplicação das bolsas de natureza assistencial, decorrentes de políticas de ações afirmativas traçadas pela universidade (Bolsa Permanência, Auxílio, Manutenção).
- Coordenação e apoio das ações de natureza socioculturais voltadas ao corpo discente ou organizadas por entidades estudantis.
- Articulação, junto às instâncias da área de saúde da universidade, de ações que visem à política de saúde do estudante.
- Suporte e acompanhamento das ações que visem à política de alimentação ao corpo discente.
- Acompanhamento das atividades das direções das residências estudantis, presidindo o Conselho de Administração das Residências Estudantis (CONARE).
- Promoção de ações para melhores condições de acessibilidade e desempenho acadêmico de alunos com deficiência física.

Estrutura Administrativa do IH

Em termos administrativos, o Instituto de História conta com a **Congregação** como órgão deliberativo. Presidida pelo Diretor da Unidade, é composta pelo Vice-Diretor, Diretor Adjunto de Graduação e Extensão, Coordenadores de Pós-Graduação, Professores Titulares, Professores Eméritos, representação dos professores associados e adjuntos, representação discente de Graduação e de Pós e representação dos funcionários.

Abaixo da Congregação, está o **Conselho de Graduação**, presidido pelo Diretor Adjunto de Graduação e Extensão e composto pelo corpo docente, representação de alunos da Graduação e de funcionários.

A **Direção Adjunta de Graduação e Extensão (DAGE)** conta com a atuação do **Núcleo Docente Estruturante (NDE)**, composto pelos professores Antonio Carlos Jucá de Sampaio, Felipe Charbel Teixeira, João Luis Ribeiro Fragoso, Marta Mega de Andrade e Henrique Buarque de Gusmão. A DAGE conta também com a **Coordenação de Estágios e Atividades Curriculares Complementares**, com a **Coordenação de Licenciatura**, com os **Coordenadores dos Setores** e com a **Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmico – COAA**, composta pelos professores Antonio Carlos Jucá de Sampaio, Felipe Charbel Teixeira, Maria Aparecida Mota, Deivid Valério Gaia e Paulo Duarte Silva.

Corpo Docente

Atualmente, Corpo Docente do Instituto de História é composto por: 47 professores do quadro permanente (a maioria com carga horária de 40h DE⁴⁵) e 1 professor emérito⁴⁶. Os professores dividem-se em Setores, cada um sob a responsabilidade de um coordenador de Setor (**em negrito**), de acordo com a estrutura curricular vigente para o Curso de História.

| SETOR | PROFESSOR | TITULAÇÃO E SITUAÇÃO FUNCIONAL | REG. DE TRAB. |
|----------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------|---------------|
| História Antiga | André Leonardo Chevitarese | Doutor / Titular | DE |
| | Deivid Valério Gaia | Doutor / Adjunto | DE |
| | Fábio de Souza Lessa | Doutor / Titular | DE |
| | Marta Mega de Andrade | Doutora / Associada | DE |
| | Regina Maria da Cunha Bustamante | Doutora / Associada | DE |
| História da África | Claudio Costa Pinheiro | Doutor / Adjunto | DE |
| | Monica Lima e Souza | Doutora / Adjunta | DE |
| História Medieval | Andréia Cristina L. Frazão da Silva | Doutora / Titular | DE |
| | Gabriel de Carvalho Godoy Castanho | Doutor / Adjunto | DE |
| | Leila Rodrigues da Silva | Doutora / Titular | DE |
| | Maria Beatriz de Mello e Souza | Doutora / Associada | DE |
| | Paulo Duarte Silva | Doutor / Adjunto | DE |
| História Moderna | Beatriz Catão Cruz Santos | Doutora / Associada | DE |
| | Carlos Ziller Camenietzki | Doutor / Associado | DE |
| | Jacqueline Hermann | Doutora / Associada | DE |
| | João Luis Ribeiro Fragoso | Doutor / Titular | DE |
| | William de Souza Martins | Doutor / Associado | DE |
| História Contemporânea | Clara de Góes | Doutora / Associada | DE |
| | Maria Paula Nascimento Araújo | Doutora / Titular | DE |
| | Monica Grin | Doutora / Associada | DE |
| | Murilo Sebe Bon Mehly | Doutor / Adjunto | DE |
| | Ricardo Figueiredo de Castro | Doutor / Adjunto | DE |
| | Silvia Barbosa Correia | Doutora / Adjunta | DE |
| História do Brasil | Andréa Casa Nova Maia | Doutora / Associada | DE |
| | Antonio Carlos Jucá de Sampaio | Doutor / Associado | DE |
| | Carlos Fico da Silva Júnior | Doutor / Titular | DE |
| | Cesar de Miranda e Lemos | Doutor / Adjunto | DE |
| | Flávio dos Santos Gomes | Doutor / Associado | DE |
| | Isabelle de Matos Pereira de Mello | Doutora / Adjunta | DE |
| | José Augusto Valladares Pádua | Doutor / Associado | DE |
| | Marcos Luiz Bretas da Fonseca | Doutor / Associado | DE |
| | Paulo Roberto Ribeiro Fontes | Doutor / Adjunto | DE |
| | Renato Luis do Couto Neto e Lemos | Doutor / Titular | DE |
| História da América | Fernando Luiz Vale Castro | Doutor / Adjunto | DE |
| | João Paulo Coelho de Souza Rodrigues | Doutor / Adjunto | DE |
| | Jorge Victor de Araújo Souza | Doutor / Adjunto | DE |
| | Juliana Beatriz A. de Souza | Doutora / Associada | DE |
| | Lise Fernanda Sedrez | Doutora / Associada | DE |
| | Manolo Garcia Florentino | Doutor / Associado | DE |
| | Rodrigo Farias de Souza | Doutor / Adjunto | DE |
| | Vitor Izecksohn | Doutor / Associado | DE |
| | Wagner Pinheiro Pereira | Doutor / Adjunto | DE |
| | | | |
| Teoria e Metodologia da História | Felipe Charbel Teixeira | Doutor / Associado | DE |
| | Henrique Buarque de Gusmão | Doutor / Adjunto | DE |
| | Luiza Larangeira da Silva Mello | Doutora / Adjunta | DE |
| | Maria Aparecida Rezende Mota | Doutora / Adjunta | DE |
| | Norma Côrtes Gouveia de Melo | Doutora / Associada | DE |
| Eméritos | José Murilo de Carvalho | | |

45 O regime de 40h semanais com dedicação exclusiva (DE) envolve obrigações docentes, desenvolvimento de projeto de pesquisa e proibição de possuir outro vínculo empregatício.

46 Mesmo sendo aposentado, o professor, por sua relevância acadêmica, mantém todos os direitos de um professor ativo e com voz e voto em todos os órgãos colegiados da unidade.

Recursos humanos e materiais

Com a criação do Instituto de História as condições materiais e humanas têm alcançado relativa melhora, no entanto, encontram-se ainda longe dos padrões ideais. Há que se destacar o número limitado de salas de aulas e gabinetes de professores no prédio, obstaculizando os projetos de expansão do IH.

O IH conta hoje com o seguinte quadro de **servidores técnico-administrativos**:

| SETOR DO IH | NÚMERO DE FUNCIONÁRIOS |
|---|------------------------|
| Gabinete da Direção IH | 2 |
| Diretoria Adjunta de Administração | 2 |
| Secretaria da Diretoria Adjunta de Graduação e Extensão | 4 |
| Programa de Pós-Graduação em História Social – PPGHIS | 3 |
| Programa de Pós-Graduação em História Comparada – PPGHC | 2 |
| ProfHistória | 3 |
| Protocolo | 2 |
| RH | 2 |
| Financeiro | 1 |
| Arquivo | 1 |

Biblioteca

A Biblioteca do prédio do Largo de São Francisco que abriga o IFCS e o IH recebeu o nome de Marina São Paulo de Vasconcellos em homenagem à catedrática de Antropologia e 1ª Diretora do IFCS, após a reforma universitária de 1968, que foi aposentada compulsoriamente pelo AI-5. É a maior biblioteca setorial do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da UFRJ. A Biblioteca foi totalmente reorganizada e reinstalada no final dos anos 1990, permitindo o acesso direto dos usuários às estantes dos livros. Sua entrada é no térreo e seu salão principal é dividido em 4 níveis, sendo no térreo que se encontram computadores, fichários de madeira, mesas de estudos, estantes com obras de referências, coleções mais procuradas, TCC's, dissertações e teses; no 1º nível, está o acervo de periódicos; e no 2º e 3º níveis, o acervo de livros. O Acervo Geral da Biblioteca é Superior a 60.000 volumes (monografias, obras raras, teses e dissertações, DVD's, CD-ROM's, coleções especiais e TCC's), além de uma significativa coleção de periódicos com mais de 30 mil exemplares. Além disso, disponibiliza para consulta as teses, dissertações e monografias de autoria dos estudantes do IFCS e do IH. É uma biblioteca histórica, com coleções completas.

Há ainda, com acesso pela Biblioteca, o Centro de Documentação Européia (CDE) com rico acervo de publicações e recortes de periódicos contemporâneos sobre a Comunidade Européia, Mercosul, Nafta e Alca.

Localização do Curso

| Instituto de História da UFRJ | |
|---|---|
| Direção Adjunta de Graduação e Extensão | |
| Diretora | Prof. Antonio Carlos Jucá de Sampaio |
| Endereço | Largo de São Francisco de Paula, nº1, Sala 218. Centro, Rio de Janeiro - RJ, Brasil. CEP 20051-070. |
| Telefones | 021 2252-8035 / 2221-0034 r. 162 |
| E-mail | graduacaohistoriaufrj@gmail.com |
| Twitter | @HistoriaUFRJ |

VI. OBJETIVOS NORTEADORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

O Curso de Licenciatura Plena em História tem como proposta desenvolver [competências e habilidades](#), a fim de capacitar o graduando:

1. Ao exercício do trabalho do profissional de História, professor e pesquisador, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão;
2. A vivenciar práticas pedagógicas fundamentadas em conhecimentos teóricos e experiências de situações concretas, desenvolvidas com consciência e senso crítico;
3. A reconhecer as especificidades dos saberes profissionais do professor de História, e a articular teoria e prática ao longo do processo formativo;
4. A elaborar estratégias que possibilitem a reflexão sobre os procedimentos de reelaboração didática dos conteúdos discutidos nas disciplinas teóricas e historiográficas, articulando, assim, as atividades de ensino com as atividades de pesquisa e extensão;

5. A problematizar os processos históricos observados; a saber interrogar, com os instrumentos teórico-metodológicos e técnicos próprios do conhecimento histórico, as formas como os fatos se oferecem ao observador, ultrapassando a apropriação do senso comum, a leitura meramente empírica dos dados;
6. A interpretar, por meio de fontes e linguagens diversas, a experiência histórica; a entender que as fontes históricas são múltiplas e se apresentam por meio de diferentes suportes e linguagens (escrita, iconográfica, oral) que o profissional de História deve conhecer e saber interpretar;
7. A produzir análises críticas dos materiais didáticos hoje em circulação, e a elaborar, numa articulação entre ensino e pesquisa, novos materiais e recursos didáticos que permitam realizar a problematização histórica das fontes, evitando um uso apenas ilustrativo;
8. A produzir análises e interpretações utilizando-se dos conceitos, categorias e vocabulário pertinentes ao discurso historiográfico;
9. A produzir, a criticar e a transmitir conhecimento, compreendendo que pesquisa, ensino e extensão devem ser exercidos como unidade indissolúvel e dialógica;
10. A conhecer o processo de construção da Historiografia, a entender a história do próprio conhecimento histórico, suas transformações ao longo do tempo, os diferentes estatutos que experimentou, as tendências e escolas que orientaram e vem orientando sua produção e os *corpora* historiográficos mais representativos;
11. A perceber a historicidade em manifestações sociais e culturais, a considerar que todas as práticas sociais integram o processo histórico;
12. A entender a especificidade e as características do conhecimento histórico no conjunto das demais disciplinas com as quais se relaciona e a transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento;
13. A demonstrar competência de leitura crítica; a propor e a justificar um problema de investigação, a estabelecer suas delimitações (cronológica, espacial, temática), a definir as fontes da pesquisa, as referências analíticas, os procedimentos técnicos, a realizar a análise do material pesquisado, a justificar suas conclusões e a expor os resultados de acordo com os requisitos do trabalho acadêmico;
14. A suprir as crescentes demandas sociais relativas ao campo do conhecimento histórico (magistério em todos os níveis, pesquisa, preservação do patrimônio; assessorias a entidades públicas e privadas nos diversos setores, como os artísticos, culturais e turísticos);
15. A possuir domínio dos conteúdos fundamentais que são objeto de ensino-aprendizagem no Ensino Básico;
16. A ter competência para escolher e para utilizar métodos e técnicas pedagógicos que permitam a transmissão do conhecimento para diferentes níveis.

VII. PERFIL DO EGRESSO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

Espera-se que o licenciado em História seja um profissional:

1. Com domínio dos conteúdos para lecionar no Ensino Básico nas suas diversas modalidades;
2. Com habilitação que lhe permita atuar nos vários campos em que se faça necessário seu conhecimento, preparado para as atividades profissionais de pesquisa, ensino e outras modalidades de atuação que envolvam as informações e instrumentos de trabalho concernentes ao conhecimento histórico, com domínio amplo desse campo de conhecimento e das práticas essenciais de sua produção e difusão;
3. Com competência para realizar pesquisas e investigações na área de ensino e aprendizagem da História, para escrever e produzir livros e materiais didáticos, para prestar serviços de consultoria e assessoria a entidades públicas e privadas nos setores educacionais, científicos e culturais.
4. Consciente da responsabilidade social de seu trabalho; atento, no exercício profissional, para que os usos do discurso histórico apontem para o fortalecimento da prática da cidadania;
5. Consciente da natureza educativa e social do seu trabalho, isto é, que sua atuação atinge múltiplos e diferenciados segmentos sociais e sua dimensão educativa, portanto, não se restringe ao âmbito formal do ensino.

VIII. EMENTAS

Em anexo, nos formulários CEG 04, seguem as ementas das disciplinas e RCS da Grade Curricular do Curso de Licenciatura em História.

| BREVE QUADRO DE ALTERAÇÕES DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE HISTÓRIA |
|--|
| Definição de identidade própria para o Curso de Licenciatura em História |
| Alteração do número de créditos e da carga horária total do curso, como uma redução de 3.850 horas letivas para 3.644 horas. |
| Incorporação da formação e práticas pedagógicas desde o início do curso |
| Criação das Oficinas de Ensino de História (400 horas de prática como componente curricular) |
| Inclusão do debate sobre educação ambiental nas ementas das disciplinas obrigatórias História do Brasil I, História do Brasil II e História da América Colonial |
| Alteração da distribuição curricular recomendada, com o mínimo de 8 (oito) períodos para integralização do Curso de Licenciatura Integral e 10 (dez) períodos para o Noturno |
| DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS |
| Exclusão da disciplina IEE115 – Economia |
| Exclusão da disciplina FCF 110 – Filosofia I |
| Exclusão da disciplina FCF111 – Filosofia II |

| |
|--|
| Exclusão da disciplina FCB 113 – Introdução à Sociologia |
| Exclusão da disciplina FCH 402 – História da América II |
| Exclusão da disciplina FCH 351 – História da América III |
| Exclusão da disciplina FCH 472 – Teoria e Investigação Histórica |
| Criação da disciplina IHI 225 – História da África |
| Criação da disciplina IHI 314 – História da América Independente |
| Criação da disciplina EDD 111 – História do Ensino de História |
| Criação da disciplina EDD 231 – Relações étnico-raciais e direitos humanos |
| Inclusão da disciplina EDD 636 – Educação de comunicação II (LIBRAS) |
| Quebra do pré-requisito da disciplina IHI212 – História Medieval I |
| Atualização das ementas e das bibliografias para a inclusão da temática da educação ambiental nas disciplinas obrigatórias História do Brasil I, História do Brasil II e História da América |
| RCS |
| Inclusão de RCS Atividades Curriculares Complementares |
| Inclusão de RCS Atividades Curriculares de Extensão |
| Alteração de carga horária do RCS EDD U14 - Prática de Ensino de História (de 300h para 400h) |
| Alteração do RCS “IHIK01 – Monografia” para “IHIK02 – Monografia I” e “IHIK03 – Monografia II” |
| DISCIPLINAS DE ESCOLHA CONDICIONADA |
| Redução de cômputo de Escolha Condicionada (de 480h para 180h) e Livre Escolha (de 120h para 60h) |
| Atualização das bibliografias |
| Atualização das ementas |
| DISCIPLINAS DE ESCOLHA RESTRITA |
| Criação das Oficinas de Ensino de História (prática como componente curricular) |

Anexo 7 - Registro de Consentimento Livre e Esclarecido

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa de mestrado de Luiz Henrique de Carvalho com orientação da professora Dr.^a Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, pelo PPGE/UFRJ, provisoriamente intitulada: “Mudanças no currículo da Licenciatura em História da UFRJ: disputas na formação de professores de história”.

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que pretende investigar o processo de reformulação curricular do curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em especial os trabalhos da Comissão de Licenciatura. A pesquisa constará da realização de uma entrevista baseada em um roteiro semiestruturado.

A entrevista será realizada apenas com a pesquisador responsável pela pesquisa, com duração aproximada de uma hora e meia, na qual você será convidado(a) a dar seu depoimento a partir de um roteiro semiestruturado de perguntas. Essa entrevista será realizada por aplicativo de conferência de vídeo e ela será gravada para que depois seja ouvida, transcrita e estudada, sem que sofra nenhuma alteração relativamente ao que foi dito. A gravação da entrevista deve ser permitida por você, mas quando quiser que pause a gravação é só falar. Depois de transcrita a entrevista, ela retornará a você para que, caso sinta necessidade, a modifique – inclua elementos e/ou suprima outros. A pesquisa será desenvolvida a partir da entrevista transcrita e revisada, não produzindo efeitos, assim, a primeira versão transcrita da entrevista.

As informações obtidas serão utilizadas apenas para esta pesquisa, o que inclui eventos acadêmicos internos e externos à Instituição na qual está sendo desenvolvida. O material obtido das gravações das entrevistas e das aulas, tais quais transcrições e áudio, poderá ser utilizado nos eventos de divulgação científica citados e em demais produções de conclusão e apresentação da pesquisa. Estes usos estarão submetidos ao princípio de anonimato, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome. Apenas o pesquisador responsável e sua professora orientadora terão acesso ao material da pesquisa, não sendo permitido a terceiros, garantido sua proteção contra qualquer tipo de discriminação e ou estigmatização.

Em uma entrevista, pode surgir situações constrangedoras, temas delicados e assuntos que talvez você não queira abordar, são riscos que envolvem a atividade de entrevista. Para evitar que qualquer um dos riscos acima se prolongue além do momento da entrevista, podemos retirar tal pergunta geradora de constrangimento, você pode recusar-se a responder a qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento a qualquer momento. Lembrando que antes de ser utilizada na pesquisa, você irá revisar a entrevista transcrita e poderá modificar trechos que desejar.

A pesquisa não proporciona nenhum benefício direto a você, mas sua contribuição pode auxiliar este projeto que busca compreender a construção do currículo de Licenciatura Plena em História da UFRJ, lançando luz e questões para os campos do Ensino de História, do Currículo e Formação de Professores.

Não há despesas pessoais para você por conta da pesquisa assim como também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Você terá o direito de ser mantido(a) atualizado(a) sobre os resultados parciais e finais desta pesquisa. Os resultados desta pesquisa, após sua conclusão, serão divulgados em meio científico, como periódicos e eventos, referentes ao tema.

Em qualquer momento da pesquisa você terá acesso ao profissional responsável pela pesquisa pelo telefone e pelo endereço de e-mail. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) na Av. Pasteur, 250 – Praia Vermelha – Prédio da Decania, sala 40, telefone (21) 3873-5167 – e-mail: comitedeetica@cfch.ufrj.br

Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito das informações sobre o estudo acima citado que li ou que foram lidas para mim.

Eu, _____ discuti com a pesquisador Luiz Henrique de Carvalho sobre a minha aceitação em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Assinatura do(a) entrevistado(a)

Data ___/___/___

Assinatura do pesquisador

Data ___/___/___

Anexo 8 – Parecer consubstanciado do CEP

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: MUDANÇAS NO CURRÍCULO DA LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFRJ: DISPUTAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

Pesquisador: LUIZ HENRIQUE DE CARVALHO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 45487421.9.0000.5582

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.765.001

Apresentação do Projeto:

A Comissão de Licenciatura do Instituto de História (paritária) teve como função, a formulação do currículo de Licenciatura Plena em História da UFRJ, que entrou em vigor no segundo semestre de 2019. O objetivo dessa pesquisa é compreender investigar o processo de reformulação do currículo de Licenciatura em História desta universidade focalizando com mais atenção os trabalhos da Comissão de Licenciatura. A Comissão envolve diferentes Comunidades Disciplinares. Quais os desafios, interesses, consensos e concessões experimentados pelos integrantes? E em uma perspectiva histórica, como as discussões do campo de História e as legislações que delimitam a formação de professores impactaram as discussões. Para investigar isso, participantes do processo serão entrevistados através de um questionário semiestruturado e será realizada uma pesquisa e análise dos documentos produzidos pela Comissão e legislações pertinentes à formação de professores para compreender os padrões de estabilidade e os padrões de mudanças que envolvem esta reformulação curricular.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar o processo de reformulação do currículo de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) focalizando com mais atenção os trabalhos da Comissão de Licenciatura.

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30

Bairro: URCA

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com

**UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO**



Continuação do Parecer: 4.765.001

Objetivos Secundários:

- Entender como a criação dessa comissão paritária, e a construção desse currículo, foram possíveis;
- investigar como a comissão entendeu e definiu as 400h de Prática como Componente Curricular e como foram idealizadas as Oficinas de Ensino de História;
- Compreender o debate sobre qual a melhor formação do profissional de história, e quais as disputas entre os grupos envolvidos nas discussões;
- Investigar os critérios de escolha para acrescentar e excluir disciplinas e adaptar a carga horária de outras;
- Averiguar se foi levantada a possibilidade de uma interação maior com a educação básica, para além da didática especial e prática de ensino.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O RCLE da pesquisa atende os aspectos éticos referidos nas Resoluções 466 e 510 do CNS.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O RCLE da pesquisa atende os aspectos éticos referidos nas Resoluções 466 e 510 do CNS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A nomenclatura "Termo de Consentimento" foi alterada para "Registro de Consentimento", em atendimento à Resolução 510.

Conforme indicado nas Resoluções 510, toda pesquisa envolve riscos, ainda que mínimos. Conforme observação do parecer anterior, o pesquisador inseriu esta observação no RCLE, e indicou os possíveis e potenciais riscos e possíveis medidas pra lidar com os mesmos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|--|---|------------------------|---------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1699169.pdf | 16/05/2021 07:21:35 | | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de | REGISTRO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf | 16/05/2021 07:21:09 | LUIZ HENRIQUE DE CARVALHO | Aceito |

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30
Bairro: URCA **CEP:** 22.290-240
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-5167 **E-mail:** cep.cfch@gmail.com

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 4.765.001

| | | | | |
|---|---|------------------------|---------------------------|--------|
| Ausência | REGISTRO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf | 16/05/2021 07:21:09 | LUIZ HENRIQUE DE CARVALHO | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | projeto_de_qualificacao_final.pdf | 29/04/2021 19:01:32 | LUIZ HENRIQUE DE CARVALHO | Aceito |
| Folha de Rosto | folha_de_Rosto_Luiz_Henrique_de_Carvalho.pdf | 28/03/2021 16:46:57 | LUIZ HENRIQUE DE CARVALHO | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 10 de Junho de 2021

Assinado por:
ERIMALDO MATIAS NICACIO
(Coordenador(a))

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30
Bairro: URCA **CEP:** 22.290-240
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-5167 **E-mail:** cep.cfch@gmail.com