

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE (UNICENTRO)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO**

SILVÉRIA DA APARECIDA FERREIRA

**FORMAÇÃO INICIAL DE LICENCIADOS EM HISTÓRIA E A DIDÁTICA DA
HISTÓRIA: ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS CURRICULARES
DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ**

IRATI
2018

SILVÉRIA DA APARECIDA FERREIRA

**FORMAÇÃO INICIAL DE LICENCIADOS EM HISTÓRIA E A DIDÁTICA DA
HISTÓRIA: ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS CURRICULARES
DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Educação, cultura e diversidade.

Orientador: Prof. Dr. Geysso Dongley Germinari.

IRATI

2018

Catálogo na Fonte
Biblioteca da UNICENTRO

FERREIRA, Silvéria da Aparecida.

F383f Formação inicial de licenciados em História e a didática da História: análise dos projetos pedagógicos curriculares das universidades estaduais do Paraná / Silvéria da Aparecida Ferreira. – Irati, PR : [s.n], 2018.
141f.

Orientador: Prof. Dr. Geysongley Germinari

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em educação. Área de concentração em Educação. Universidade Estadual do Centro-Oeste, PR.

1. História – dissertação. 2. Aprendizagem. 3. Estudo e ensino. 4. PPCH's. I. Germinari, Geysongley. II. UNICENTRO III. Título.

CDD 981.62



TERMO DE APROVAÇÃO

SILVÉRIA DA APARECIDA FERREIRA

FORMAÇÃO INICIAL DE LICENCIADOS EM HISTÓRIA E A DIDÁTICA DA HISTÓRIA:
ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS CURRICULARES DAS UNIVERSIDADES
ESTADUAIS DO PARANÁ,

Dissertação aprovada em 28/03/2018 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:


Prof. Dr. Geysa Dingley Germinari
(Orientador/UNICENTRO)


Prof. Dr. Luis Fernando Cerri
(UEPG)


Prof.ª. Dr.ª. Michelle Fernandes Lima
(UNICENTRO)


Prof. Dr. Clárcio Ivan Schneider
(UNIOESTE)

IRATI-PR
2018

Home Page: <http://www.unicentro.br>

Dedico este trabalho a todos os meus familiares, consanguíneos e escolhidos pelo coração, a aqueles e aquelas que colaboram para a minha formação profissional, que não se desprende em momento algum de minha formação humana.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus pela oportunidade, além da determinação e coragem para enfrentar essa batalha.

Ao meu orientador, Professor Dr. Geysong Dongley Germinari pela paciência, carinho e generosidade durante os dois anos da pesquisa. Desejo que nossa amizade e parceria se estendam pela vida afora.

Gratidão a todos e todas que compõem o Programa de Pós-Graduação em Educação. Ao secretário Rudolpho, um excelente profissional, que sempre prontamente dispôs-se a ajudar e resolver questões burocráticas e outros. Aos Professores do PPGE-UNICENTRO, em especial aos que generosamente lecionaram as disciplinas que participei: Professores Doutores: Emerson; Adair; Jefferson, Geysong e Professora Doutora Cibele. Ao Coordenador do PPGE Professor Dr. Gilmar que com muita disposição me acolheu como representante discente do programa. Agradeço imensamente o carinho, atenção e generosidade nesse tempo que integrei o Colegiado, foi uma experiência enriquecedora.

Minha eterna gratidão aos arguidores da banca, professores (a) que aceitaram lapidar a pesquisa e que muito contribuíram na construção da dissertação aqui apresentada. Como eu sempre disse e repito: um desafio e um privilégio tê-los como apreciadores da pesquisa, muito obrigada Professor Dr. Luis Fernando Cerri, Professor Dr. Claécio Ivan Schneider e Professora Dr. Michelle Fernandes de Lima.

Sou grata à Fundação Araucária pelo fomento à pesquisa, que possibilitou vivenciar e experienciar os dois anos de mestrado com maior dedicação e exclusividade.

Ao meu esposo por todo incentivo, encorajamento, compreensão e amor durante todo esse período conturbado e agitado da pós-graduação.

Aos meus familiares, em especial minha mãe Dona Nair que sempre me incentivou e exemplificou o que é ter determinação, coragem e perseverança para alcançar os tão sonhados objetivos. Ao meu irmão Denis que escolheu trilhar caminhos próximos, tecendo dissertações ao mesmo tempo, compartilhou angústias, medos e expectativas relacionadas à educação que temos e que queremos. A todos os meus familiares: muito obrigada!

Aos meus colegas e amigos do Programa de Pós Graduação em Educação – UNICENTRO, especialmente Silvane e Diego, os quais dividiram viagens e angústias esperando a tão sonhada hora de ter o título em mãos, enfim essa hora chegou!

Não posso deixar de registrar o quanto sou grata aos colegas, que se tornaram amigos (as), do Programa de Pós Graduação em História – UNICENTRO: Anderson, Augusto, Bruno, Caroline, Eliane, Filipe, Helen, Lucas, Nikolas, William, entre outros, também à querida secretária Cibele Zwar. Obrigada por me acolheram com tanto zelo e carinho, vocês foram essenciais por tornarem a caminhada mais leve, divertida e especial. Que a vida nos proporcione outros momentos de aprendizagem juntos.

Estes dois anos na pós-graduação contribuíram para meu amadurecimento na pesquisa, mas, principalmente, na vida pessoal, por isso afirmo com razão: o que o mestrado trouxe de mais precioso não foi o título, mera consequência, mas experiências, aprendizado e amizades que cuidarei para além da universidade.

Por fim, agradeço a todos que contribuíram de uma forma ou de outra para que essa pesquisa pudesse ser concretizada.

Muito obrigada!

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS:

ANFOPE: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPUH: Associação Nacional de Professores de História

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPE: Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão

CES: Câmara de Educação Superior

CNE: Conselho Nacional de Educação

CONAES: Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

CP: Código Penal

CPA: Comissão própria de avaliação

D.H.: Didática da História

F.H.C: Fernando Henrique Cardoso

IES: Instituições de Ensino Superior

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC: Ministério da Educação

PPC: Projeto Político Pedagógico Curricular

PPCH: Projeto Político Pedagógico Curricular de História

PPCH's: Projetos Políticos Pedagógicos Curriculares de História

PR: Paraná

SINAIS: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UEL: Universidade Estadual de Londrina

UEM: Universidade Estadual de Maringá

UENP: Universidade Estadual do Norte do Paraná

UEPG: Universidade Estadual de Ponta Grossa

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

UNESPAR: Universidade Estadual de Paranaguá

UNICENTRO: Universidade Estadual do Centro-Oeste

UNIOESTE: Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Lista de Quadros:

Quadro 1: Número de IES/PR:	79
Quadro 2: Cursos de História em IES do Paraná.....	80
Quadro 3: IES e cidades onde o curso de História é ofertado – data de implantação:	81
Quadro 4: PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE HISTÓRIA POR INSTITUIÇÃO:	82
Quadro 5: Dimensões do roteiro de análise dos Projetos Pedagógicos.....	87
Quadro 6: DIMENSÃO CONTEXTUAL	92
Quadro 7: DIMENSÃO CONCEITUAL	101
FIGURA 1: Matriz Disciplinar de Rüsen.....	71
GRÁFICO 1: Porcentagem de Instituições de Ensino Superior por esfera- PR.....	79

RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma análise dos Projetos Pedagógicos Curriculares dos cursos de História (PPCH's) mais antigos de cada uma das sete universidades estaduais do Paraná à luz das concepções teóricas do campo da Didática da História. Voltamos nossa atenção para a formação inicial de professores e como ela está constituída no Paraná atualmente, por meio de análises dos documentos norteadores, com ênfase na legislação e nos PPCH's. Para entender os pressupostos da formação inicial de professores de História no Paraná, estabelecemos um caminho para a pesquisa, assim inicialmente refletimos acerca da formação inicial de docentes no Brasil, em especial na licenciatura em História. Na sequência apresentamos e historicizamos o campo da Didática da História que corroboramos e a possível contribuição para a formação inicial, realizamos a apresentação das fontes embasados na metodologia de análise de currículos desenvolvida por Eynng (2002) com enfoque nas dimensões conceitual e contextual e, finalmente, o diagnóstico dos PPCH's à luz da Didática da História. Percebemos que a legislação corrobora para afastar ainda mais teoria e prática, questão reproduzida nos currículos. Dois PPCH's apontam para uma formação pautada nos princípios epistemológicos da História, no entanto os outros aproximam-se de concepções externas de didática. Foi possível perceber que os currículos, embora deversem atender as especificidades de cada contexto, são documentos muito parecidos e que muitas vezes correspondem apenas a uma carência burocrática, destoando seu potencial de planejamento e norte para a prática. Bem como, não apresentam preocupação com objetivos formadores próprios da ciência da história.

Palavras-chave: Aprendizagem histórica; Didática da História; PPCH's.

ABSTRACT

This research presents an analysis of Curricular Pedagogical Projects of History courses (PPCHs) older of each of the seven state universitys of Paraná by the light of the theoretical conceptions of the field of Didactics of History. We back our attention to the initial formation of professors and how it is constituted in the Paraná these days, by means of analysis of guiding documents, with emphasis on the legislation and on the PPCHs. To understand the assumptions of the initial formation of the professors of History in Paraná, we establish a way to the research, so initially we reflect about the initial formation of teachers in Brazil, in special in the graduation in History. In sequence we presents and historicized the field of the Didactics of History that we corroborate and the possible contribution to the initial formation, we performed the presentation of the sources based in the methodology of analysis of resumes developed for Eynng (2002) with approach dimensions conceptual and contextual and, finally, the diagnosis of the PPCHs by the light of the Didactics of History. We noticed the the legislation corroborate to further away even more theory and practice, issue reproduced in the resumes. Two PPCHs point to a formation ruled by epistemological principles of the History, however the other ones approaches of external conceptions of didactics. Was possible to notice that the resumes, although should've answer the specificidies of each context, are documents very look alike and that many times they correspond only to a bureaucratic need, untying your potencial of planning and north to the practice. As well as, do not show worry with forming objectives of the science of history.

Keywords: Didactics of History; Historical Learning; PPCHs.

***“[...] para mim, é impossível existir sem sonho.
A vida na sua totalidade me ensinou como
grande lição que é impossível assumi-la sem
risco”.***

(Paulo Freire)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1	20
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM CAMPO DE DISPUTAS E CONSTANTES DEBATES	20
1.1 Formação inicial de professores no Brasil.....	20
1.2 Formação de Professores: o caso específico da História.....	35
1.3 Aspectos legais da formação inicial de professores e suas implicações....	39
CAPÍTULO 2	51
CONCEPÇÕES DE DIDÁTICA: DA VISÃO COMUM À DIMENSÃO DIDÁTICA PRÓPRIA DA CIÊNCIA DA HISTÓRIA.....	51
2.1 Contexto: historicizando concepções de Didática da História	51
2.2 Sentido comum: Didática da História afasta-se e é afastada da ciência de referência	57
2.3 Pressupostos da Didática da História: reconciliação com a ciência da História	61
2.4 Algumas noções em torno da temática da Didática da História no Brasil ..	73
CAPÍTULO 3	79
PROJETOS PEDAGÓGICOS CURRICULARES DOS CURSOS DE HISTÓRIA (PPCsH) DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ: ROTEIRO DE ANÁLISE E NOÇÕES DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA.....	79
3.1 Dados do Censo Da Educação Superior (2016) e delimitação das fontes .	79
3.2 Fundamentos Teórico- Metodológicos da pesquisa	83
3.3. Apresentação das fontes de pesquisa	88
3.4 Projetos Pedagógicos Curriculares: dimensões contextual e conceitual....	91
3.5. Perspectivas da Didática da História: concepções de Aprendizagem Histórica e de teoria e prática nos PPC'S de História	110
3.5.1 Contextos e conceitos: Didática da História e aprendizagem nos PPCH's	113

3.5.2 Contextos e conceitos, teoria e prática: para além das dicotomias	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS.....	136
FONTES DOCUMENTAIS:	139

INTRODUÇÃO

As questões acerca da formação de professores não são recentes, o debate tem tomado forma e tornando-se mais urgente no cenário educacional, especialmente no Brasil. Decorrente disso, a formação inicial sempre foi uma das minhas preocupações, principalmente na licenciatura; afinal: que tipo professor formar? Quais os rumos e perspectivas para esse campo de atuação? Por que tanto desinteresse dos jovens pelo campo? Quais os motivos de tanto descaso e desvalorização da educação? Enfim, como é pensada, planejada e almejada a formação inicial de professores no Paraná?

Findei minha graduação em 2014 e já no ano seguinte comecei a lecionar. Tive algumas experiências com a docência no período de formação, isso porque me envolvi em vários projetos, dentre eles, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que, sem dúvidas, foi um divisor de águas na minha formação para a profissão. Com a participação no programa colecionei experiências diferenciadas, nas quais articulávamos o ensino de História às atuações dinâmicas que potencializaram a aprendizagem de todos os envolvidos, inclusive dos bolsistas que estavam em processo de formação inicial. No entanto, no PIBID, trabalhávamos em grupo, a professora regente estava presente em todas as atuações e o coordenador do programa no planejamento.

Quando assumi aulas como professora contratada temporariamente pela Secretaria de Educação do Paraná (SEED), na cidade de Palmeira, a realidade se mostrava mais dura do que eu imaginava. Lecionei em três colégios diferentes, um em cada extremo da cidade, e outro no interior, para turmas das mais diversas faixas etárias (desde o 6º ano regular e 6º ano de aceleração até a Educação de Jovens e Adultos).

Essa configuração da realidade me parecia muito distante daquela que imaginava quando estava em processo de formação. Mesmo tendo participado do contexto escolar muito antes de me formar, o papel agora era outro. Como regente responsável pela disciplina minhas cobranças e expectativas eram enormes, mas, ao mesmo tempo, deparei-me com muitos limites que envolvem a profissão docente: o sistema educacional em si, e as questões políticas. O

dia 29 de abril de 2015¹, marcante negativamente para os professores no Paraná, além de cortes de verbas e de contratação para a Educação. Isso não é, obviamente, novidade, porém, despertou-me para pensar sobre a enorme lacuna entre a teoria experimentada na universidade e a prática na Educação Básica. Entendi que minha formação era insuficiente para compreender esse distanciamento e que necessitava de reflexões.

Com base nisso, fui instigada a fazer o mestrado na área da Educação e não da História, pois precisava compreender de forma mais ampla o contexto educacional e, posteriormente, a questão específica da História. Comecei o projeto pensando a formação inicial, mas partindo da narrativa dos próprios professores. No entanto, devido às limitações principalmente em relação ao tempo do curso – que tem duração de vinte e quatro meses –, decidimos, juntamente com o orientador, voltar a nossa atenção para a formação inicial de professores e como ela está constituída no Paraná atualmente, por meio de análises dos documentos norteadores, com ênfase na legislação e nos Projetos Pedagógicos dos cursos de História.

Sendo assim, minha carência de orientação advém de questionamentos presentes na vida prática, que buscamos sanar ou ao menos compreender a partir da interpretação do passado e do contexto atual da formação de professores no estado do Paraná, o que direcionou o pensamento, também, ao contexto educacional brasileiro, no qual estamos inseridos, e que possivelmente trará novas inquietações e carências ao longo da vivência profissional e pessoal.

Propomos, então, analisar o contexto atual e as continuidades históricas da formação de professores de História embasados no campo teórico da Didática da História, por meio dos Projetos Pedagógicos Curriculares dos cursos de História (PPCH's) das sete Universidades Estaduais do Paraná. Passamos por um processo de delimitação das fontes, já que essas instituições possuem cursos nas sedes e em diversas extensões e campus. Dessa forma,

¹ Esse dia marcante é sempre recordado com muito luto e mágoa pelo professorado do Paraná. Nomeado como “batalha no centro cívico”, constitui-se no massacre ocorrido em Curitiba, que envolveu os professores e forças policiais autorizadas pelo atual Governador e outros representantes do governo do Estado do Paraná a agir contra os funcionários públicos que protestavam democraticamente pela retirada do projeto de reestruturação do “*Paranaprevidência*” entre outras questões.

utilizamos como critério de seleção o mais antigo curso de História de cada universidade, assim nossa fonte consiste nos PPCsH atuais do curso de História mais antigo das IES em questão.

Nossa proposta consiste na realização de um diagnóstico das noções de Didática da História que permeiam o currículo de cada licenciatura, por meio da análise dos sete PPCs dos cursos de História, de maneira geral. Isso devido ao nosso embasamento teórico, da Didática da História, que não considera coerente a separação entre teoria e prática.

Para conseguir entender os pressupostos da formação inicial de professores de História no Paraná, estabeleceram-se três objetivos norteadores para a pesquisa: 1. Refletir acerca da formação inicial de professores no Brasil, em especial na licenciatura em História; 2. Compreender o campo da Didática da História e a possível contribuição para a formação inicial; 3. Apresentar e analisar os PPCH's à luz da Didática da História.

Nossa opção de pesquisa documental levou em conta a análise dos documentos primários, a saber: legislação vigente sobre formação de professores; documentos norteadores dos cursos de História, como: Ementas, regulamentos e Projetos Pedagógicos (PPC) atuais dos cursos de História das IES Estaduais do Paraná. A coleta dos documentos deu-se, primeiramente, por meio de um levantamento nos sites das universidades e depois diretamente com os coordenadores e professores dos departamentos de História de cada universidade, os quais confirmaram a atualidade e o uso dos PPCs que estavam em vigor em 2016 e 2017.

Realizamos um levantamento sobre quantas Instituições de Ensino Superior – IES estão ativas, quantas possuem cursos de História e quantos cursos de História/Licenciatura existem no Estado do Paraná. São ao todo cento e oitenta e nove IES e quarenta cursos de História ativos no estado. Dessas instituições apenas treze são públicas e nem todas oferecem o curso de História. Assim, optamos por trabalhar com os cursos da esfera estadual, pois todas as sete Universidades Estaduais do Paraná oferecem graduação em História na modalidade Licenciatura presencial.

Os PPCs são documentos norteadores, portanto, traçam coordenadas e diretrizes para a prática, além de revelar pretensões de realidade, objetivos e fundamentos do curso (ZAINKO *et al*, 2015). Sendo assim, nossa principal

inquietação ou problema de pesquisa girou em torno da seguinte pergunta: Como os Projetos Pedagógicos Curriculares apresentam as concepções de Didática da História, aprendizagem histórica e relação entre teoria e prática?

Tivemos como pretensão analisar os PPCH's e diagnosticar como são concebidas as noções de Didática. Para isso, necessitamos refletir acerca do campo da Didática da História baseada na própria ciência da História, para além das metodologias e técnicas que dominaram essa área durante um tempo, além de incluir o debate sobre a formação de professores e o ensino de História no Brasil após a democratização, contexto posterior aos anos 1990, do qual sobraram várias legislações que ainda regem os cursos de graduação em História no Brasil.

Antes da análise propriamente dita, realizamos a apresentação dos PPCH's baseada no roteiro proposto por Eyng (2002) e utilizado por Zainko *et al* (2015), que consiste no levantamento de alguns dados que servem para o diagnóstico posterior. Eyng (2002) propõe quatro dimensões do currículo, são elas: operacional, contextual, conceitual e avaliativa; contudo, colabora para a nossa pesquisa duas dessas, as dimensões conceitual e contextual. Optamos por usar o roteiro consolidado no trabalho de Zainko *et al* (2015), porém, com pequenas adaptações que, ao nosso crivo, parecem acrescentar no desenvolvimento da crítica.

Dessa forma, como elementos contextuais dos PPCH's, apresentamos a “trajetória histórica”; “a articulação escola-sociedade-curso”; “as características do macrocontexto local e global” e a “caracterização do curso”. Como dimensões conceituais: “concepção de educação”; “concepção de formação de professores”; “elementos epistemológicos” e “missão educativa da História”. Esses aspectos permitem uma visão da fonte, no caso os PPCH's, mais completa. Embora não esteja claro nos projetos, muito menos em ordem, as respostas a tais questões são possíveis pela interpretação de trechos destacados nos quadros com as dimensões no item 3.4 deste texto.

Elencamos duas categorias principais de análise, próprias do campo teórico que corroboramos: a Didática da História. Primeiro, a categoria da aprendizagem histórica, que não se separa da Didática da história; e, segundo, a relação ou separação entre teoria e prática.

Objeto da Didática da História, a aprendizagem histórica, é entendida como a aquisição de competência necessária para interpretação do tempo, ou seja, quando os indivíduos estabelecem cognitivamente uma conexão entre as experiências do passado, a interpretação do presente e a projeção para o futuro, orientando-se para lidar com questões pessoais e sociais – orientação interna e externa (RÜSEN 2012).

Na categoria de teoria e prática levamos em consideração a noção de que tal dicotomia não tem sentido, já que teoria e prática devem coexistir e juntas constroem visões mais complexas e completas. A superação dessa separação é uma meta a tempos, no entanto, inclusive a legislação, destoa desse propósito.

Como profissionais da História, estamos condenados (e isso nos parece positivo) a reconhecer e valorizar a historicidade do objeto, por isso, buscamos entender porque os PPCH's existem, de onde e com que bases surgem, e assim, também, o referencial teórico que usamos e suas especificidades.

Dessa forma estruturamos o texto para responder aos objetivos da seguinte forma: inicialmente realizamos uma reflexão por meio da legislação que surge após 1990 e que contribui para pensarmos as mudanças, permanências e continuidades na formação inicial de Professores e no ensino de História, além das influências externas às políticas educacionais no cenário brasileiro. A partir de discussões desenvolvidas por Frigotto e Ciavatta (2003), bem como, Cerri (2008, 2004) Caimi (2001, 2013), Fonseca (2003); Fonseca e Silva (2007), e Ricci (2003), conseguimos compreender e esboçar o contexto de discussão e elaboração das normativas que regulamentam até hoje o Ensino Superior nas IES, elementos que correspondem ao primeiro capítulo.

Posteriormente, no segundo capítulo, abordamos a discussão teórica sobre o campo da Didática da História, como é compreendida predominantemente no Brasil, a origem das discussões acerca de uma “nova” Didática (SADDI, 2014), a mudança paradigmática (CERRI, 2012) da D.H., seus princípios, referenciais e apropriações no Brasil. Mostramos o lugar de onde parte nossa concepção de Didática, de aprendizagem e de teoria e prática.

No terceiro capítulo, refletimos acerca dos limites e potencialidades das fontes em questão, os PPCH's, que, como qualquer outra fonte, não

corresponde à realidade exata, mas possibilita-nos entender as concepções norteadoras dos cursos, para além do prescrito, já que é possível analisar as relações de poder, intencionalidades e a tendência burocrática do documento.

Na sequência apresentamos as fontes, pautados na metodologia de análise de Eynng (2002), na qual adaptamos mantendo sua base. Logo depois, exibimos os elementos entendidos como contextuais e conceituais dos PPCH's, a partir deles desenvolvemos nossa análise que leva em consideração o que é entendido por “aprendizagem história” e “teoria e prática” nas propostas curriculares.

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM CAMPO DE DISPUTAS E CONSTANTES DEBATES

Neste primeiro capítulo buscamos refletir acerca de como é compreendida a formação inicial de professores no Brasil, baseando-se na bibliografia do ensino de História e na legislação nacional, com maior enfoque temporal no período posterior à década de 1990, contexto de políticas educacionais fortemente influenciadas por organismos externos vinculados ao Neoliberalismo. Na sequência, desenvolvemos a discussão sobre como vem ocorrendo a formação inicial dos profissionais de História, quais os princípios norteadores, os rumos e dilemas desse processo. Por fim, à luz das críticas levantadas por intelectuais que estiveram próximos na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de História (2001), analisamos a forma como o documento se apresenta.

1.1 Formação inicial de professores no Brasil

Nas últimas décadas o campo da formação de professores no Brasil tem sido ambiente de muitas disputas, debates e transformações. Por isso, é assunto recorrente em trabalhos acadêmicos, muitos deles com o objetivo – compartilhado neste estudo – de destacar a necessidade da reflexão e da problematização dessa temática.

O processo de formação inicial de docentes tornou-se assunto de muitas pesquisas fundamentais para a educação, principalmente devido às muitas intervenções governamentais e à emergência de se repensar o propósito da formação inicial. Nossa pretensão vem ao encontro dessa perspectiva. Desenvolvemos neste capítulo uma discussão acerca das divergências entre o que a legislação impôs e impõe e o que parte da bibliografia sobre o tema contemplado.

Nosso recorte temporal considera, principalmente, os rumos da formação de professores posterior à década de 1990², pois, nesse período,

²A trajetória da formação de professores anterior aos anos 1990 pode ser encontrada nas análises da professora Dra. Leonor Maria Tanur da Universidade Estadual de São Paulo, especialmente no texto: TANUR, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista*

nota-se uma crescente mudança de tratamento governamental e teórico em relação à educação: maiores investimentos no Ensino técnico (básico e superior); influências das políticas internacionais; e a implantação do projeto neoliberal no país. Assim:

Do ponto de vista da educação, ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental (FRIGOTO; CIAVATTA, 2003, p. 97).

Os organismos internacionais são representados principalmente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e pelo Banco Mundial que influenciaram e ainda influenciam as políticas educacionais no Brasil. O período em que Fernando Henrique Cardoso esteve na presidência foi crucial para concretização do projeto hegemônico vinculado à nova “(des) ordem da mundialização do capital” com ênfase nas mudanças educacionais (FRIGOTO; CIAVATTA, 2003, p. 105).

As atitudes do governo FHC balizaram-se pela Cartilha neoliberal do *Consenso de Washington*³, dessa forma, a ideia hegemônica estava centrada na globalização, privatização e desenvolvimento do mercado, atrelada à ideia de capital mundial; nessa perspectiva, o Brasil estava defasado. No processo de “globalizar” e privatizar o Brasil a Educação não ficou de fora. Como afirmam Frigotto e Ciavatta (2003, p.106):

A descentralização e a autonomia constituem um mecanismo de transferir aos agentes econômicos, sociais e educacionais a responsabilidade de disputar no mercado a venda de seus produtos ou serviços. Por fim, a privatização fecha o circuito do ajuste. O máximo de mercado e o mínimo de Estado. O ponto crucial da privatização não é a venda de algumas empresas apenas, mas o processo do Estado de desfazer-se do patrimônio público, privatizar serviços que são direitos (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte etc.) e, sobretudo,

Brasileira de Educação, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf>> Acesso em 01 de dezembro de 2016.

³ Para compreender os objetivos e o contexto do Consenso de Washington, ver: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educação e Sociedade**, v.24, n.82, p.93-130, abril. 2003.

diluir, esterilizar a possibilidade de o Estado fazer política econômica e social. O mercado passa a ser o regulador, inclusive dos direitos.

A privatização atinge vários campos da sociedade. Podemos notar que a educação proposta pelo governo FHC com base na lógica do capital foi afetada pela privatização, um direito constitucional entendido pelo projeto de governo como parte do mercado, por isso, a ênfase na divulgação do ensino técnico rápido e com foco no abastecimento do mercado de trabalho. O que importa na lógica neoliberal é a proletarização, não a profissionalização.

É possível notar nos escritos teóricos relacionados à formação de professores nesse período, que a própria categoria docente ficou dividida. Dos anos de 1980 e posteriores à década de 1990, por exemplo, o grupo separou-se em dois polos: de um lado, a proletarização, e, de outro, a profissionalização⁴ (FONSECA; SILVA, 2007, p. 19). A tendência da proletarização deixava claro o objetivo educacional vigente: formar para o mercado de trabalho, sem distinguir o ofício docente dos demais, entrando na lógica do mercado capitalista. No entanto, os professores reivindicavam seu lugar como “trabalhadores do ensino”, gerando movimentos de lutas e resistência organizados por meio de sindicatos, defendendo a profissionalização docente.

Como forma de resistência ao projeto de proletarização surgiu os defensores da profissionalização docente, ou seja, aqueles que lutavam pela idiossincrasia própria do trabalho educacional, que não poderia se prestar à padronização, à fragmentação, nem à substituição da atividade humana pelas tecnologias de ensino (FONSECA; SILVA, 2007, p. 18). Esses buscavam o reconhecimento dos profissionais da educação demonstrando a necessidade de consolidar o seu trabalho de forma autônoma e reflexiva, pois “a formação está intimamente imbricada ao conceito de profissionalização” (FONSECA; SILVA, 2007, p.26), que envolve vários aspectos, como a condição de trabalho, capacitação, carreira e regulamentação da profissão; portanto, entendendo que o processo de formação docente acontece de maneira particular, diferente dos demais, contrariando o projeto de educação vinculado a organismos externos.

⁴Sobre Profissionalização X proletarização ver: FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos. “*Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*”. Campinas, SP: Papirus, 2007. Destaque para o Capítulo 1: Entre a formação básica e a pesquisa acadêmica.

Embora o projeto neoliberal seguido pelo governo vigente expressasse maior apoio ao ensino técnico rápido e com aplicabilidade ao mercado de trabalho, o artigo 62º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação contribuiu para a especificidade da formação de professores, ressaltando: “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (BRASIL, 1996, p. 27), visto que até então a maioria dos professores apresentava apenas o magistério ou curso normal superior. Com essa regra, o cenário muda. As Universidades passam a ser requisitadas e oferecerem mais cursos de licenciatura plena. Por outro lado, abre-se caminho, também, para as instituições de Ensino Superior privadas.

Os professores que militam pela profissionalização docente e escrevem acerca desse processo propõem que a sala de aula precisa ser entendida como espaço formativo que promove a construção de identidades. Sugerem novos significados ao trabalho do professor. Diferenciando-se do período ditatorial em que não havia autonomia, busca-se, ao menos em tese, formar professores reflexivos de sua prática. Fonseca e Silva (2007, p. 26) defendem:

A formação é um direito do trabalhador e um dever do Estado, condição indispensável para garantir o direito universal dos cidadãos à educação escolar de qualidade. A formação está intimamente imbricada ao conceito de profissionalização. Além de significar um direito e um dever, a formação inicial e continuada constituem um tempo e espaço de aprendizado, de produção de conhecimento e identidades, de reflexão e ação, de trabalho coletivo de sujeitos históricos – professores e alunos de diferentes níveis de ensino.

A formação inicial é um momento singular na vida do futuro professor, pois é nesse período que ele adquire os conhecimentos básicos pedagógicos e específicos para o exercício de sua profissão. É também o momento em que o candidato à docência passa a se identificar com o campo específico da sua área, defender concepções, entender o mundo com o olhar da profissão escolhida, formar e lapidar a sua identidade de acordo com as vivências da formação, com as leituras, reflexões e, conseqüentemente, com a prática.

Nesse sentido as experiências formativas são momentos de descobertas e ao mesmo tempo “de aprendizado, de produção de conhecimento e identidades, de reflexão e ação, de trabalho coletivo de sujeitos históricos”

(FONSECA; SILVA, 2007, p. 26). Quando citamos “sujeitos históricos” nos referimos a todos os envolvidos no processo: o docente do ensino Superior, o professor supervisor de Estágio na Escola, o acadêmico aluno/futuro docente e os alunos da Educação Básica. Não ocorre um processo de qualidade quando a ideia é aligeirar e ‘produzir’ professores em massa, da forma como a lógica neoliberal, tecnicista, gostaria.

A década de 1990 foi extremamente importante para a educação nacional. No encaço do processo de “redemocratização”, configurou-se em um período de várias reformulações na legislação e, conseqüentemente, no campo educacional. Devido a influencia externa e maiores debates e investimentos nessa área, inicia-se um processo de “cobrança de rendimentos”, resultado do movimento internacional de avaliação da Educação global⁵, que visa obter índices em relação à qualidade do ensino público nos países participantes (movimento que envolve um contexto amplo relacionado a investimentos e ao campo político nacional e internacional). No Brasil esse contexto pode ser representado, por exemplo, pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), que exerce tal função.

Sobre a Educação na década de 1990, Ricci (2003, p. 87) afirma:

A década de 90 foi palco de inúmeras iniciativas governamentais no campo Educacional: Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96; elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais; definição de diretrizes curriculares para os cursos de graduação; programa de análise dos livros didáticos e implementação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD); a implantação do sistema de avaliação da Educação Básica (SAEB).

Ricci (2003) escreve acerca da Educação básica, mas, no que se refere ao Ensino Superior, também são realizadas avaliações dos cursos, da produção acadêmica de professores e dos alunos graduandos. O governo designou a tarefa à algumas instituições e, portanto, conta com o apoio desses órgãos que estabelecem critérios e cuidam dessas avaliações, tais como: o Ministério da Educação (MEC), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

⁵ Ver mais sobre o movimento internacional de avaliação em: PINTO, Marcio Alexandre Ravagnani. A Avaliação de sistemas e a avaliação das escolas: proposições, realidades e perspectivas." **Caderno de formação: formação de professores**, 2013 (p, 60-76) Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65807/1/u1_d29_v3_t03.pdf> Acesso em: 02/06/2017.

Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Esses órgãos se encarregam de avaliar periodicamente os cursos por meio de provas, pontuação pela titulação e produção dos professores, exames para os alunos que estão iniciando ou terminando a graduação, entre outros meios que definirão a nota de determinado curso. Essa avaliação se torna essencial já que:

Art. 46 A autorização e o reconhecimento dos cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo de avaliação.

§ 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere esse artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativa da autonomia, ou em desc credenciamento. (BRASIL, 1996, p.16).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), o curso precisa manter uma nota regular ou alta pra continuar credenciado, logo, para continuar existindo. Caso a nota seja entendida como baixa, negativa e, portanto, irregular, o curso pode ser desativado ou ter suspensão temporária. Para as instituições públicas, nesse momento de déficit, o “§ 2º. Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecimento de recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências” (BRASIL, 1996, p. 16).

Este conjunto de reformulações de políticas educacionais não foram em vão. A preocupação do governo, como já citada aqui, estava (e ainda está) ligada a um contexto mais amplo, de políticas e projetos internacionais. Desta forma, as avaliações são importantes porque trazem dados do quanto o país tem se “desenvolvido” quantitativamente ao mercado mundial, consolidando o projeto internacional, que não está ligado ao desenvolvimento qualitativo de projetos sociais.

Por outro lado, as reformas no ensino e a conseqüente cobrança dos órgãos governamentais são apontadas como causas de muitas dificuldades para o professorado, uma vez que recai sobre o professor toda a

responsabilidade pelo processo formativo. Competências e habilidades gerais e específicas de cada ciência lhe são cobradas, mesmo não tendo a valorização necessária. Esse assunto é analisado em inúmeros trabalhos, como o de Esteve (1995)⁶ *apud* Ricci (2003) que versa sobre o “mal estar docente”. Segundo o autor, doze elementos contribuem para que tal mal ocorra, entre eles: a fragmentação do trabalho do professor, a pouca valorização social do papel do docente, a inibição educativa de outros agentes. Não trataremos especificamente desse assunto neste texto, mas é essencial ressaltar sua importância.

Diante das políticas educacionais influenciadas por organismos internacionais, a formação inicial de professores foi afetada. A mecanização do ensino, a qualificação técnica e não reflexiva ganharam mais espaço nas normas norteadoras da Educação. Algumas deficiências são apresentadas por parte da historiografia e por vários escritos; dentre elas, a forte dicotomização entre teoria e prática; formação da licenciatura fortemente vinculada à prática da pesquisa e não ao Ensino, currículo que versa sobre competências para o pesquisador/bacharel e técnicas para o docente, entre outros. Por isso:

Quando defendemos a importância da formação docente para a educação, estamos falando de uma exigência do atual contexto sociopolítico e cultural; de uma “competência”, de uma demanda que se faz ao profissional; de um espaço e de um tempo de conhecimento, reflexão, crítica e aperfeiçoamento profissional; de um elemento das políticas públicas e da gestão da educação. Trata-se de uma necessidade histórica imposta pelas transformações sociais, políticas, econômicas, culturais, científicas e tecnológicas (FONSECA; SILVA, 2007, p. 25-26).

A formação inicial de qualquer profissional precisa ser sólida, deve dar balizas para o desenvolvimento efetivo da profissão. No caso da formação de docentes, deve propiciar ao futuro professor autonomia para trabalhar com as diversidades da atualidade; no entanto, esse nem sempre é o objetivo do governo vigente.

Devido à aproximação governamental com políticas educacionais externas, foram realizadas muitas mudanças na legislação. O debate acerca da formação de professores no Brasil se intensificou na última década do século

⁶ Ver: RICCI, Claudia Sapag. Tese de doutorado intitulada: *A formação do professor e o Ensino de História: Espaços e dimensões de práticas educativas (Belo Horizonte 1980/2003)*. São Paulo, 2003.

XX e na primeira do século XXI. Pensou-se em “novas” políticas educacionais para nortear a formação de professores; foram promulgadas “dezenas de leis, pareceres, decretos, portarias e diretrizes curriculares no campo da educação superior” (CAIMI, 2013, p. 194), que exigiram “[...] reformulações curriculares nos cursos de graduação, que se cumpriram principalmente na primeira década do século XXI, visando à adequação e atualização da formação frente ao novo cenário político legal” (CAIMI, 2013, p. 194). Alguns estudos já realizados demonstram que essas políticas públicas não foram tão inovadoras, principalmente em se tratando das Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior (2001), discussão essa que será retomada posteriormente.

Em relação à legislação da Educação Nacional, torna-se de extrema importância destacar, primeiramente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº9.394/96, que é a mais importante das regras norteadoras da Educação no Brasil. Essa não foi a primeira edição de lei de base para o Sistema Educacional Nacional, pois a primeira entrou em vigor antes do Golpe Militar de 1964 e não foi substituída durante o período ditatorial, embora tenha sido alterada, causando intensas mudanças no Ensino (RICCI, 2003, p. 45). Pretendemos destacar alguns pontos presentes na legislação.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394⁷) foi promulgada no dia 20 de Dezembro de 1996. Após muitas reuniões e congressos de associações preocupadas com o rumo da educação nacional, foram propostos documentos elaborados por pesquisadores que se dedicavam ao tema.

Dermeval Saviani⁸ a convite da Revista da ANDE⁸, elabora um texto intitulado *Contribuição à elaboração da nova LDB: um início de conversa* que foi analisado em eventos com os pares, como na XI Reunião anual da ANPED

⁷ A LDB nº 9.394, alterada em 2016 após a polêmica medida provisória nº 746, e atualizada pela agora lei 13.415 de 16/02/2017⁷, que estabelece modificações no Ensino Médio, organizou a Educação Nacional em um sistema único, regido pelas mesmas normas, uma vez que baliza todas as regras e documentos obrigatórios da Educação, em cada nível, desde a infantil até os cursos superiores.

⁸Dermeval Saviani é Doutor em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. Renomado filósofo, pedagogo e pesquisador da Educação. Autor da ideia de “Pedagogia Histórico-crítica”. É Professor Emérito da UNICAMP, Pesquisador do CNPq e Coordenador Geral do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” - HISTEDBR. (Fonte: Currículo lattes. Disponível em: <http://buscaccv.cnpq.br/buscaccv/#/espelho?nro_id_cnpq_cp_s=2205251281123354> Acesso em 02 de maio de 2017.

(Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), e na V Conferência Brasileira de Educação, modificado e encaminhado pelo Deputado Octávio Elísio ao congresso. Depois de várias mudanças e acrescentados muitos artigos, o projeto foi aprovado (RICCI, 2003).

A concepção de formação de professores ficou intensamente marcada na década 1990, principalmente pela expressão utilizada pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, que, ao dizer, “a questão é ter professor bem treinado e que tenha um trabalho digno” (RICCI, 2003, p. 28) deixou claro, muito mais que a própria perspectiva sobre formação, sobretudo a ideia de uma época, o plano brasileiro para a formação de professores. “[...] Citar a necessidade de treinamento, uma concepção que [...] tem o sentido de aprendizagem, ou instrução ao aprendiz, o que demonstra a permanência de traços do paradigma vigente em décadas anteriores” (RICCI, 2003, p. 28).

“Treinar”, “adestrar”, “decorar”, nesse sentido, entende-se que o professor não precisaria compreender, e/ou, construir conhecimento e competências, mas apenas saber repetir, reproduzir e transmitir o conhecimento adquirido na academia e confeccionado por “pensadores/cientistas”, indiretamente propondo que o professor não possui a capacidade de produzir conhecimento válido. Podemos notar que essa forma de pensar a formação inicial está também impressa na LDB 9.394/96 que assegura:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos **fundamentos científicos e sociais de suas competências** de trabalho;

II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e **capacitação em serviço**; (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96. p: 23.) - (**Grifos meus**).

A concepção de formação de profissionais da educação impressa na Lei de Diretrizes e Bases (1996) demonstra que a preocupação maior consiste em que o profissional tenha domínio do “conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho”. Obrigatoriamente, o professor precisa saber as teorias científicas fundamentais de seu campo, com ênfase

reduzida à relação desses com os conhecimentos pedagógicos específicos de cada disciplina.

Da forma como se apresenta, podemos compreender que os saberes pedagógicos próprios de cada área estão em segundo plano; em primeiro estão as teorias científicas. Com essa configuração podemos compreender que a Lei de Diretrizes corrobora com a dualização teoria X prática, pois o professor seria aquele que utiliza a teoria e precisa ser treinado para aplicar o conhecimento produzido por cientistas da área.

Dessa maneira, essa concepção impressa na LDB demonstra que a capacitação do profissional da Educação foge da sua função essencial de formação de identidade enquanto docente e de consciência sobre a própria profissão. Em seguida, demonstra que, para ser um professor bem formado que “associa” teoria e prática, o profissional precisa, além do Estágio supervisionado, ser “capacitado em serviço”, mostrando a mesma percepção gravada na fala do Presidente Fernando Henrique Cardoso, outrora mencionada.

A visão embutida na frase proferida pelo então Presidente: “a questão é ter professor bem treinado” (apud RICCI, 2003, p.28) demonstra um dos dilemas da formação docente: a constante separação conflituosa entre teoria e prática, entre licenciatura e bacharelado. Embora se perceba o esforço de profissionais da educação que lutam por políticas públicas que abandonem “uma concepção ‘técnica’ de trabalho docente para perspectivas do professor reflexivo”, também de abdicar da ideia de que há um lugar para a reprodução e outro para a produção de conhecimentos (RICCI, 2003, p. 36), o paradigma dos anos anteriores volta à tona, no qual o processo de formação fora norteador pelas concepções tradicionais/positivistas e tinha a academia como mestra produtora de todo o conhecimento, e a escola, portanto, o professor, como mero reprodutor.

Os documentos que foram publicados na década de 1990 e nos anos iniciais do século XXI (como a LDB, as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores e Diretrizes para cada curso) receberam ajustes, mas permanecem com as mesmas concepções de disciplina que favorecem a pesquisa e apenas um complemento para a formação pedagógica, como afirma Gatti (2010, p. 1357):

Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas [...].

Mesmo com o esforço de superação da preeminência da pesquisa em detrimento da prática, na realidade o modelo conhecido como 3+1, três anos de disciplina específica mais um ano de disciplinas pedagógicas, ainda é presente na maioria dos cursos de licenciatura do nosso país. Ou seja, há uma rígida separação entre os conteúdos ditos teóricos/científicos e os conteúdos pedagógicos/práticos, descartando a possibilidade de o professor ser, também, pesquisador da sua prática ou mesmo de alguma teoria; concepção que será rebatida por Jörn Rüsen⁹ a partir da teoria da História, afirmando que essa separação não faz sentido algum.

Especificamente, em termos de legislação para as graduações, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional da Educação estabeleceram, no ano de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002), e atualmente, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura), além da formação continuada; no entanto, sem efetivação.

Os cursos de graduação ainda estão moldados segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, de 2002. No entanto, possuímos uma nova legislação que tinha o prazo máximo de dois anos (até 2017) para os cursos adaptarem-se às novas regras, mas o prazo foi

⁹ Jörn Rüsen é um historiador alemão contemporâneo, faz parte de um grupo de intelectuais que inovam a concepção sobre teoria e práxis especificamente na ciência da História. Questão que será contemplada no segundo capítulo.

alterado para 2018. Discutiremos a seguir alguns pontos da Resolução nº 1 de 18 fevereiro de 2002.

As Diretrizes Curriculares (2002) se constituem de um conjunto de regras que objetiva balizar o Ensino Superior, ou seja, traçar os “princípios, fundamentos e procedimentos” institucionais e curriculares que as instituições de ensino dos cursos de licenciatura precisam seguir. Esse documento é composto por dezenove artigos, englobando a organização curricular institucional da formação de professores e a obrigatoriedade do projeto pedagógico. O que pode ser observado inicialmente consiste na ideia geral do documento, que propõe autonomia para as instituições, cursos e professores, versando sobre um ensino reflexivo apoiado em processos de aprendizagem pedagógica específica de cada curso. Como quando trata no Artigo 3º:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; (BRASIL, 2002, p.2).

Nas frases “coerência entre a formação oferecida e a prática”, “demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera”, “aprendizagem como processo de construção de conhecimentos”, “conteúdo como meio de transporte”, nota-se uma crescente preocupação com a formação de qualidade, que não vise apenas à pesquisa, mas a relação dela com a realidade e com o trabalho de produção do conhecimento que será realizado pelo professor após o processo de formação inicial. Propõe, ainda, a formação com base na relação com o campo de atuação do futuro docente; isso não quer dizer que o debate teórico seja menos importante, pelo contrário, ele é essencial, pois deve ser entrelaçado à didática específica de cada campo científico.

Observamos no documento a preocupação com o significado da ciência para a vida dos envolvidos no processo educacional. Entendemos que é extremamente importante o ensino ter sentido de orientação para os sujeitos, isso demanda compreender a teoria e vê-la nas relações complexas do cotidiano, interpretá-la. Para tanto, o conteúdo é parte essencial como caminho para a construção de competências específicas de cada ciência.

Com base no documento que estabelece diretrizes para o Ensino Superior (2002), no artigo 5º, cada instituição deve exigir dos cursos uma proposta pedagógica, os chamados Projetos Pedagógicos dos cursos (PPCs), que precisa levar em conta vários propósitos de formação, incluindo:

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

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

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

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

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

V - a avaliação deve ter como finalidade a **orientação** do trabalho dos formadores, a **autonomia** dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a **qualificação** dos profissionais com condições de iniciar a carreira. (BRASIL, 2002, p.2) *Grifos meus.*

Quando versa sobre “didáticas específicas” podemos compreender que cada campo possui suas próprias formas de ensino/aprendizagem. Isso quer dizer que para ensinar/aprender, construir/compreender, enfim, adquirir competências em relação a um determinado conhecimento, torna-se necessário compreender como cada sujeito apreende determinadas coisas, qual o processo cognitivo que o leva a compreender racionalmente a Matemática, a História, a Biologia, o Português etc.

Com base nesses pressupostos, na LDB e nas diretrizes específicas de cada disciplina, são elaborados os Projetos Pedagógicos dos cursos (PPCs), fontes de análise para essa pesquisa, que seguem o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da qual está inserido. Esses documentos são imensamente importantes, já que são propostas que norteiam a prática e os fundamentos do

curso. Como destacado na citação acima o PPC deve contemplar a concepção de formação de professores para a Educação Básica.

Sendo assim, segundo as normas do documento acima citado, o curso de licenciatura deve desenvolver algumas competências para o futuro professor, atrelar no seu PPC e, portanto, na prática, conhecimentos pedagógicos (“conhecimento profissional”). Defende, também, que para cada conteúdo há uma “didática específica”, ou seja, o modo de ensinar/aprender pode variar de acordo com a disciplina e com o conteúdo, indo ao encontro do que defendemos, já que pretendemos o ensino de História aliado aos conceitos próprios da epistemologia da área, compreendendo que a cognição histórica é própria e, portanto, diferente dos modos de compreensão das outras áreas. Não visamos desmerecer os conhecimentos pedagógicos gerais, entendemos sua relevância para o processo educacional, mas buscamos ir além deles.

O artigo 6º continua com a preocupação em relação ao PPC:

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2002, p. 3) *Grifos meus.*

Podemos observar a preocupação mais acentuada com as capacidades profissionais do docente enquanto ser humano capaz de desenvolver competências que influenciam a sua vida, no geral, e não somente em sala de aula. A concepção que o documento passa é que o PPC, portanto, o curso, deve ser norteado pela percepção de valores da sociedade democrática, papel social da escola, domínio de conteúdos e conhecimentos pedagógicos gerais, aperfeiçoamento da prática e desenvolvimento pessoal.

O documento demonstra um conjunto de competências que o profissional precisa adquirir para se tornar professor, o que nem sempre é priorizado nos cursos de Licenciatura, onde a teoria toma larga vantagem sem relacionar-se com as formas de uso na prática do docente (SCHNEIDER; FERREIRA, 2015).

No mesmo artigo:

§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas **competências específicas** próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência [...] (BRASIL, 2002, p. 3). *Grifos meus.*

A autonomia da instituição é essencial para que as competências estejam de acordo com o significado e a relevância social do curso no local onde está inserido. Essa preocupação vai ao encontro dos postulados do documento anteriormente citado acima, pois considera:

[...] o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho (BRASIL, 2015, p.2).

O currículo, entendido aqui como o Projeto Pedagógico dos Cursos, é uma ferramenta essencial para regulamentar os pressupostos básicos, os caminhos, objetivos e finalidade dos cursos e, principalmente, compreender a concepção de formação inicial; por isso, são encarados como fontes de análise neste estudo. Os PPCs são balizados por vários outros documentos, inclusive a LDB e as resoluções em questão, dessa forma, nosso olhar agora se volta para a formação específica do docente em História, para o currículo e algumas questões que envolvem esse processo específico da licenciatura, como algumas perspectivas da historiografia que rodeia esse tema.

1.2 Formação de Professores: o caso específico da História

Alguns escritos acerca da capacitação de professores corroboram com a ideia de que a formação do docente em História acontece ao longo de sua vida, assim, não há um fim, mas um aprimoramento constante do sujeito. No entanto, segundo Selva Guimarães Fonseca (2003, p. 60) “é sobretudo na formação inicial, nos cursos superiores de graduação, que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente”. Por isso, a formação inicial (graduação), constitui-se como um momento essencial do processo de formação do professor e se caracteriza como singular para a aquisição de identidade docente.

O processo de formação inicial é extremamente importante para a prática pedagógica, para a construção do conhecimento e para a identificação dos sujeitos com o campo da docência. Procuramos compreender como são entendidos alguns aspectos da formação, nesse sentido, analisamos nesse tópico parte da documentação que embasa os currículos e norteiam os cursos. Além disso, resgatamos alguns debates contemplados na bibliografia acerca do tema.

A pesquisa enfatiza a formação de professores após os anos de 1990, mas não podemos desconsiderar o período em que a Ditadura Civil Militar comandava o Brasil, pois foi nesse contexto que surgiram as licenciaturas curtas em Estudos Sociais, com o objetivo de substituir as disciplinas de Geografia e História, formando professores “polivalentes”, o que descaracterizou prejudicialmente as ciências específicas, pois foi implantada uma disciplina generalizante, além disso, lesou a formação, formando professores de “*generalizada ignorância*” (GLEZER, apud: CAIMI, 2001, p.103).

Ao citar Thais Nívea Fonseca, Caimi (2001) concorda que a criação dos cursos de Estudos Sociais acarretou um “empobrecimento da qualidade, em termos e conteúdo desses cursos, formando, conseqüentemente, professores pouco aparelhados teoricamente, tanto em História como em Geografia” (FONSECA. Apud: CAIMI, 2001, p.104). Os Estudos sociais traziam a finalidade de extrair do primeiro grau (educação básica, duração de oito anos) o ensino reflexivo, crítico e a criatividade, desfigurando as disciplinas

específicas e tornando-as superficiais, acríticas, uniformes e, portanto sem sentido: a-históricas (CAIMI, 2001).

A implantação dos Estudos Sociais interferiu negativamente na disciplina de História enquanto ciência específica, já que tornou acrítica e superficial. Todavia, não quer dizer que antes desse período a formação de professores era baseada em reflexão, criticidade e argumentação, pois até então havia uma forte influência do tradicional-positivismo. Também não seria sensato generalizar e dizer que os professores formados nesse contexto dos Estudos Sociais eram “passivos, dóceis e ignorantes” (CAIMI, 2001), diante das condições que lhes eram impostas, pois se assim fizessemos cairíamos em um perigoso maniqueísmo já que desconsideraríamos a configuração complexa da realidade, portanto, entendemos que não cabe dualizá-la.

Para ser professor de História é preciso conhecer os conteúdos, teorias específicas da área, mas principalmente desenvolver sua consciência histórica¹⁰ para interpretar o mundo criticamente e assim auxiliar os alunos na construção do conhecimento. A formação inicial deve corroborar para a independência cognitiva dos futuros docentes. Assim:

A formação do professor é, essencialmente, quando bem sucedida, um processo de formação de uma habilidade comunicativa no sujeito envolvido com o trânsito e refazimento das informações e conhecimentos (CERRI, 2008, p.353).

Como afirma Cerri (2008), pretende-se que o licenciado em História/historiador adquira a habilidade comunicativa de produzir conhecimento com clara função social e que o mesmo o saiba divulgar. A formação bem sucedida seria então aquela em que o historiador licenciado tenha capacidade de estabelecer relação entre o conhecimento produzido e a realidade cotidiana da sociedade.

Nesse sentido, o campo teórico da Didática da História – que é uma dimensão da ciência da História – aplicada à licenciatura, pode orientar as práticas de ensino em direção aos conhecimentos próprios da área; ou seja, com a didática específica do campo torna-se possível legitimar a História enquanto ciência.

¹⁰ Esse conceito será mais bem desenvolvido no segundo capítulo.

Chega um momento em que não se forma apenas o(a) professor(a), mas a pessoa humana do professor(a), ou seja, é a sua identidade. Ele(a) é, em todos os momentos de sua vida, professor(a) de História, e não apenas enquanto leciona. Suas convicções estão diretamente ligadas ao processo de formação pelo qual o docente passou. Para tanto, é fundamental que as bases da formação sejam sólidas, firmes em propósitos e com propostas de ensino bem definidas. Por esse motivo, julgamos pertinente analisarmos a formação a partir dos documentos que fundamentam os pressupostos da prática e alguns dos estudos que os historiadores estabeleceram sobre a legislação vigente.

A formação de professores é marcada por diferentes lutas e demonstrações de resistência da categoria docente, na qual se misturam questões de cunho pessoal e profissional, entre o individual e o coletivo, formando identidades e muitas vezes militantes (FONSECA; SILVA, 2007). Portanto, “Pensar a problemática da formação docente significa refletir de maneira articulada sobre a defesa da profissionalização. São processos que se complementam, se somam, muitas vezes se sobrepõem, num movimento permanente” (FONSECA; SILVA, 2007 p. 21). Processos e relações complexas, que precisam de muita reflexão para que se possa chegar às formas de compreensão do papel da formação na concepção dos sujeitos, nesse caso, professores de História.

No contexto dos anos 1980, período movimentado com greve dos professores, efervescência política, movimento “diretas já”, decorrentes da “redemocratização”, é possível destacar que, para o ensino, a realidade era “contraditória e rica” (FONSECA, 2003, p. 25), formada de extremos, com a necessidade de pensar, debater e modificar o ensino das mais diversas áreas e a legislação até então nos moldes autoritários da ditadura. Logo:

Educação moral e cívica e organização social e política do Brasil continuaram sendo disciplinas obrigatórias para o ensino de 1º grau, assim como estudo dos Problemas brasileiros para a graduação, embora esvaziadas dos projetos para os quais foram criadas. Foram definitivamente invadidas pelos conteúdos de história (FONSECA, 2003, p. 25).

Decorrente desses momentos de tensão entre o currículo oficial e a necessidade de transformação do ensino, as normas curriculares foram, por todo país, aos poucos, sendo reformulados na tentativa de nortear a nova

realidade educacional. No entanto, as disciplinas de História e Geografia só conseguiram, novamente, “autonomia” a partir dos anos 90, com a extinção das disciplinas de OSPB, EMC e EPB¹¹, visto que:

[...] no contexto neoliberal-conservador, de globalização econômica, as disputas e lutas em torno de uma nova política educacional e da nova lei de Diretrizes e Bases foram paulatinamente alterando a configuração das dimensões constitutivas do ensino de História. A disciplina de estudos sociais nas quatro primeiras séries foi substituída por história e geografia, que voltaram como disciplinas autônomas [...] (FONSECA, 2003, p. 26).

Grande ganho da História como disciplina retomar sua autonomia, no entanto, com alguns limites devido à formação polivalente dos professores¹². Mesmo assim, progressivamente, foi adentrando outros espaços, como, nas últimas séries do Ensino fundamental e Médio. Os professores realizavam grande esforço buscando a revalorização da História como saber legítimo, imprescindível para a formação crítica dos cidadãos (FONSECA, 2003).

Nesse contexto dos anos 1990 ocorre a elaboração e implementação das Leis de Diretrizes e Bases (9394/1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1997)¹³. Diante dessas normativas o ensino de História adquire novas formas, incorpora novos objetos, de novos problemas e fontes. Não contentes pela “reprodução” dos antigos manuais, professores levam para o ensino debates até então presentes apenas na academia. Contudo:

É possível afirmar que existe no Brasil uma diversidade de formas de ensinar e aprender história no decorrer do processo de implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos sistemas nacionais e estaduais de avaliação da aprendizagem e de padronização dos critérios de avaliação dos livros didáticos. É interessante observar que se consolidou, entre nós, uma pluralidade de concepções teóricas, políticas, ideológicas, e metodológicas no ensino de história desenvolvidos nas redes pública e privada (FONSECA, 2003, p. 36).

Com essas alterações é possível notar uma abertura para ensinar e aprender se comparado ao período do Regime Militar, mas a legislação

¹¹ OSPB: Organização Social e Política Brasileira, EMC: Educação Moral e Cívica e EPB: Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB).

¹² Os cursos de licenciatura curta foram aos poucos sendo extintos.

¹³ Os PCNs trazem a perspectiva de ensino temático e multicultural, que abre discussões até então não priorizadas.

continuou cheia de interesses advindos do contexto político; das políticas educacionais vinculadas a pressupostos Neoliberais, questões que refletiram nos currículos de formação de professores, que se constituem sempre em uma seleção do que ensinar, o que priorizar¹⁴. Não ignoramos que o “ensinado e o aprendido”, ou seja, o praticado possa ir além do currículo prescrito (SOARES, 2012), isso por que:

A relação ensino-aprendizagem deve ser um convite e um desafio para alunos e professores cruzarem ou mesmo subverterem as fronteiras impostas entre as diferentes culturas e grupos sociais, entre a teoria e a prática, a política e o cotidiano, a história, a arte e a vida (FONSECA, 2013, p.38).

As relações travadas no cotidiano educacional são complexas, por isso, necessitam de reflexão. No nosso caso o propósito gira em torno da análise do “prescrito”, dos currículos: os PPCs (Projetos Pedagógicos dos Cursos) de História, mas considerando que esses, embora sejam ressignificados na prática, são elementos que norteiam os objetivos educacionais dos cursos e, por isso, precisam de atenção. Adiante trataremos dos aspectos legais da formação inicial, ou seja, quais são as exigências trazidas pela legislação, obrigatoriedades, normas e regras que devem ser cumpridas na formação inicial.

1.3 Aspectos legais da formação inicial de professores e suas implicações

A legislação federal que normatiza a formação de professores no Brasil foi reformulada e promulgada no governo Fernando Henrique Cardoso¹⁵, vinculada a projetos externos, as políticas educacionais foram fortemente influenciadas. Frigotto e Ciavatta (2002, p. 96) destacam que:

Os protagonistas destas reformas seriam os organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade do sistema capital, das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações

¹⁴ Segundo a Teoria do Currículo de Tomaz Tadeu da Silva “o currículo é sempre o resultado de uma seleção” (1999:15-16).

¹⁵ Fernando Henrique Cardoso – FHC ocupou o cargo de presidente da República Federativa do Brasil no período de 1995 à 2003. Seu governo de extrema direita, com ideias neoliberais, dominado pelo liberalismo econômico significou estagnação e/ou retrocessos no campo educacional (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

poderosas onde aquelas têm suas bases e matrizes. Nesta compreensão, os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), passam a ter o papel de tutoriar as reformas dos Estados nacionais, mormente dos países do capitalismo periférico e semiperiférico¹⁶. No plano jurídico-econômico, a Organização Mundial do Comércio (OMC) vai tecendo uma legislação cujo poder transcende o domínio das megacorporações e empresas transnacionais. É interessante ter presente o papel da OMC, pois em 2000, numa de suas últimas reuniões, sinalizou para o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional.

O campo educacional não escapou à lógica capitalista. O projeto neoliberal o compreende como mercado rentável e não como direito social, dessa forma, a legislação concebe aberturas para negócios no mercado educacional, tomada de posição que prejudicou e continua prejudicando o desenvolvimento da educação no Brasil. Partindo desse contexto mais amplo, questionamos como o campo da História foi afetado pelas mudanças na legislação, como se configura a formação de professores, e do que tratam as diretrizes para esses cursos.

A principal norma que abrange e norteia todos os níveis de educação no Brasil intitula-se Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), esta, torna obrigatória a elaboração de Diretrizes para todos os níveis de ensino, inclusive o Superior; também exige que todo curso deva elaborar seu currículo, seu projeto Pedagógico (PPC), vinculando teoria e prática. A LDB é considerada o principal documento norteador do sistema educacional brasileiro.

Derivadas da LDB as novas políticas públicas, tomadas como regras no final da década de 1990 e início do novo milênio, não foram surpreendentemente novas nem inovadoras no sentido de trazer pressupostos e condições transformadas, visto que parte dos documentos mantinham as mesmas concepções da legislação anteriormente vigente.

Nos anos 1970-1980 a formação de professores, baseada no tecnicismo, deveria priorizar os conteúdos, técnicas e metodologias. Tal processo aligeirado e reprodutivista resultava, em tese, em um aprendizado “eficiente” baseado na memorização, caminho para as “respostas certas”, essa

¹⁶ (ARRIGHI, 1998).

noção estabeleceu diferenças e hierarquias nas relações entre o professor e o historiador, escola e universidade, aluno e professor, conhecimento erudito e didatizado. Além disso, permitiu dois caminhos para a área de História: a criação dos Estudos Sociais e das Licenciaturas Curtas (CERRI, 2004).

Conforme Cerri (2004, p.32) o processo de superação dessas dicotomias deu-se por várias lutas “cujos pontos centrais foram a defesa da identidade da história enquanto campo de conhecimento e a indissociabilidade entre a produção da história e o seu ensino”. Defesa, resistência e militância necessária ainda nos dias atuais, pois o campo da História enquanto ciência e conhecimento legítimo sofre muitas críticas, seja por pós-modernos, ou pela legislação que insiste em desconsiderar a importância da disciplina e de seu ensino¹⁷.

A luta em defesa da indissociabilidade da docência e da ciência, da pesquisa e da prática, do bacharel e do licenciado ganhou corpo, ao menos nos debates teóricos e em encontros da Associação Nacional de História (ANPUH). A pretensão girava em torno do rompimento de assimetrias nessas relações (CERRI, 2004).

Nesse contexto, posterior à promulgação da LDB, ocorre a aprovação de dois documentos importantes para a formação inicial em História: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002) e as Diretrizes Curriculares para os cursos de História (BRASIL, 2001), estes, no entanto, demonstram forte divergência de perspectiva. Segundo Caimi (2013, p.194-195):

A leitura dessa documentação, notadamente das Diretrizes para a Formação de Professores e das Diretrizes dos Cursos de História, indica perspectivas radicalmente diferentes no que se refere ao perfil do profissional de História a ser formado nas licenciaturas. As Diretrizes para Formação Inicial de Professores concebem a formação do professor como ponto de partida, seguindo-se daí a especificidade de ser professor de história, ao passo que as Diretrizes Curriculares da História entendem que o ponto de partida deve ser a formação do

¹⁷ Referimo-nos à recente legislação que propõe reorganização curricular. A medida provisória nº746 de 2016, por exemplo, que propõe reformas no Ensino Médio entre elas o ensino por áreas de conhecimento, tais como a de Ciências humanas, atitude que descaracteriza as ciências específicas nesse nível de ensino.

historiador, derivando dela as especificidades de atuação profissional nos campos da docência, pesquisa e gestão.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (2002) demonstram que o processo de formação do docente deve ser priorizado (formação para o Ensino). Em contraponto, as Diretrizes Curriculares para os cursos de História (2001) priorizam a formação do historiador, da pesquisa em detrimento do ensino que é visto como um dos fins – Formação para a pesquisa (CAIMI, 2013), essa posição reafirma a dicotomia entre a formação do bacharel e do licenciado.

Contudo, apenas a análise interna do documento não revela questões cruciais que nos permitam entender o processo de elaboração e de aprovação das Diretrizes. Cerri (2004) afirma que o documento aprovado pela ANPUH, pela comissão de especialistas indicada pelo MEC e ratificada pelo Fórum Nacional de Coordenadores de Pós-graduação em História destoou das Resoluções publicadas pelo Conselho Nacional de Educação. Já que:

As principais características do documento aprovado pela Comissão convocada pelo MEC para a elaboração das DCNs, juntamente com a ANPUH, foram a defesa da idéia de que a formação do profissional de História é única, e que os vários campos de atuação desse profissional – inclusive o ensino – derivam de uma preparação a que os cursos de História devem dar conta. Esse princípio da integralidade da formação do profissional de História considerou superadas as distinções entre Bacharel e Licenciado, tanto pela exigência simultânea das competências de cada habilitação pelo mercado que se apresenta ao graduado em História na atualidade, quanto pela diluição dessas habilitações pelos múltiplos campos de trabalho, para além da pesquisa ou do ensino definidos isoladamente e em oposição um ao outro (CERRI, 2004, p.35).

Assim, a interpretação primeira dos especialistas que elaboravam as diretrizes, consistia no debate e esforço em pensar a formação inicial do profissional de História de forma completa, sólida, aproximando teoria e prática, e rompendo com todas as outras formas de dicotomia nos cursos.

No entanto, Cerri (2004) afirma que a política de barateamento da formação e da mão-de-obra do profissional da Educação, consolidada nos artigos 62 e 63 da LDB 9.394/96, abriu precedentes para o desleixo e a desvalorização da profissionalização e da identidade docente. Pois a LDB

autorizou a criação de cursos de formação de professores em Institutos Superiores com a desculpa de aligeirar o processo e abastecer o mercado de trabalho, além disso, permitiu que portadores de curso superior que quisessem trabalhar na Educação Básica pudessem atuar mesmo sem formação específica.

A partir do exposto não é sensato analisar as Diretrizes para formação de professores sem levar em consideração “que estão pautadas na ideia de que a formação para a educação não está necessariamente vinculada a uma sólida formação no mesmo campo do conhecimento que se pretende ensinar” (CERRI, 2004, p. 36), para além disso o próprio projeto do governo, que seguia os modelos dos organismos internacionais, não fomentava a qualidade e integralidade da formação, posição questionada pela Associação Nacional de História em várias momentos.

A relação de poder estabelecida entre o governo FHC e os grupos preocupados com a formação do professor de História, representado principalmente pela ANPUH, não favoreceu a qualidade do processo e findou na retomada de discussões que pareciam, em termos teóricos, coisas do passado. Desta forma:

Quando concordávamos que Licenciatura e Bacharelado eram termos anacrônicos e em processo de superação pela própria dinâmica do mercado de trabalho, eis que ela volta pelas mãos do poder de Estado e seus projetos de liberalização e privatização do campo social (CERRI, 2004, p.37).

Embora todo o esforço não tenha sido em vão, visto que a resistência é necessária, já que é com ela, mesmo que em passos lentos, que aos poucos conquistamos alguns avanços, as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores foram liberadas. Mas sob quais perspectivas? Quais concepções de formação de professores que as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História (2001) esboçam?

Sobre o texto documento das Diretrizes, primeiramente ocorreu a aprovação do parecer CNE/CES 492/2001 (organizado da seguinte forma: em um conjunto de Diretrizes de vários cursos – Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia, no mesmo documento), depois desse em março de 2002 aprovou-se e separado as Diretrizes Curriculares dos cursos de História.

O documento citado acima, o Parecer 492/2001, é maior do que as Diretrizes de 2002, visto que está organizado da seguinte forma, no texto reservado à História: inicialmente, faz-se um breve relato da formação na disciplina no Brasil, posteriormente, é traçado o “perfil do formando”, as “competências e habilidades”, a “estrutura dos cursos”, os “conteúdos curriculares”, os “estágios e atividades complementares”, e a “conexão com a Avaliação institucional”. Já a Resolução de 2002 (BRASIL, 2002.) constitui apenas uma página com os artigos principais e resumidos do Parecer de 2001. Buscamos analisá-lo contando com o apoio de estudos outrora realizados.

Em sua crítica às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História (2001), Fonseca (2003) versa sobre o perfil de profissional que o documento almeja: “O texto das Diretrizes – documento histórico, produção de historiadores brasileiros – aprovado pelo MEC é explícito: os cursos de história devem formar historiador, qualificado para o exercício da pesquisa.” (FONSECA, 2003, p. 65). Sabemos que as condições materiais, em relação ao campo de trabalho do bacharel – o Historiador – são precárias, para não dizer insuficientes, talvez inexistentes. Contrariamente à afirmação das Diretrizes:

Pessoas formadas em História atuam, crescentemente (e a lista a seguir é seletiva, incompleta): em institutos de pesquisa que não desenvolvem atividades de ensino; realizando pesquisas ligadas a questões vinculadas ao patrimônio artístico e cultural, à cultura material (associação Arqueologia/História, atuação em museus) ou a serviço dos meios de comunicação de massa (imprensa, televisão etc.); funcionando em assessorias culturais e políticas também; trabalhando na constituição e gestão de bancos de dados, na organização de arquivos e em outras áreas de um modo geral ligadas à reunião e preservação da informação. (BRASIL, 2001, p. 06)

Não podemos negar que há possibilidade do profissional da História trabalhar em outros setores, que não os ligados à educação, todavia, sua tarefa não é substituir o museólogo, o arquivologista, o jornalista, entre outros, pois para esses cargos há profissionais com formação específica. Também, não podemos conceber a ideia de “reunião e preservação da informação”; o profissional que trabalha com a História compreende, analisa e produz conhecimentos. Trata-se de um trabalho cognitivo complexo, não apenas de acumulação de informações. Deste modo, de todos os campos de trabalho

citados, atuarão apenas uma pequena parte de profissionais da História, sobrando a parcela maior de historiadores para o exercício da docência, ocupando o campo do ensino (da Educação).

O profissional que produz conhecimento histórico, na maioria das vezes, (para não arriscar em dizer todas) vai para o campo da docência, se não na Educação básica, faz especialização, mestrado e doutorado, depois, lecionará em universidade pública, ou particular, isto é: parte para o ensino, para a docência. No entanto, as Diretrizes parecem caminhar na contramão, insistem em colocar como perfil almejado e objetivo dos cursos de Graduação em História formar o profissional da pesquisa, o Historiador, como exposto a seguir:

Perfil dos Formandos:

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 específicas 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). (BRASIL, 2001, p.7).

Quando cita o magistério entre parênteses, podemos observar a pouca relevância dada à docência, demonstrando menor importância para as finalidades do curso, seja licenciatura ou bacharelado (não consta claramente no documento, portanto, se não se diferencia é porque entende como sendo o mesmo). Ao silenciar acerca do papel dos cursos que formam professores de História “[...] o documento omite o compromisso político e pedagógico dos historiadores não apenas com a construção de um novo paradigma de formação, mas com o ensino de história no Brasil” (FONSECA, 2003, p. 66). Não estamos na tentativa de negar a contribuição e importância de formar o Historiador, mas sim, buscando enfatizar que a formação precisa contemplar a formação do professor pesquisador (do docente historiador), pois deveria ser essa a preocupação das diretrizes: formar o profissional do ensino com caráter de pesquisador, sem criar dicotomias, mas enfrentando a realidade complexa dessa relação.

A separação entre os campos torna-se mais clara nas Diretrizes quando as “competências e habilidades” almejadas para o profissional são evidenciadas. Ocorre no documento a separação: “A: Gerais – B: Específicas para licenciatura”. Sendo assim o profissional formado em história deve:

A) Gerais

- a. Dominar as diferentes **concepções metodológicas** que referenciam a construção de categorias para **a investigação e a análise das relações sócio-históricas**;
- b. Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes **relações de tempo e espaço**;
- c. **Conhecer as informações básicas referentes** às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua interrelação;
- d. Transitar pelas **fronteiras entre a História** e outras áreas do conhecimento;
- e. **Desenvolver a pesquisa**, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural.
- f. **competência na utilização da informática.** (BRASIL, 2001. p:8) *Grifos meus.*

Essas competências estão fortemente ligadas ao profissional no geral, com alguma atenção para competências do pesquisador, no entanto observemos que: “f: competências na utilização da informática”; essa não é uma competência histórica, mas, geral, como todas as outras, portanto, não serve diretamente ao profissional de História, seja ele historiador ou/e professor de História. O que se pretende aqui é problematizar o que se almeja, pois em momento algum se estabelece relação com competências próprias da História.

Vejamos: “Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua interrelação” (BRASIL, 2001, p.8); partimos da noção de que todo bom profissional, seja de qualquer área, que demande conhecer parcialmente o passado, precisa estabelecer relação entre os tempos, tradições e épocas, bem como o jornalista, o filósofo, o memorialista, portanto, essa também não se configura em uma competência exclusivamente histórica. Bem como: “d. Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento” (BRASIL, 2001, p.8), pois não é papel exclusivamente do profissional da História.

Observemos agora os verbos: “Dominar”, “problematizar”, “conhecer”, “transitar”, “desenvolver”, são palavras que denotam movimento, destreza, criticidade, ou seja, embora não exclusivos do profissional de História, são elementos associados no documento ao papel do historiador/pesquisador, uma vez que esse estará apto para a pesquisa, para produzir conhecimento, enquanto que o docente necessita:

- a. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- b. domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino. (BRASIL, 2001, p.8)

Claramente, podemos perceber que há uma hierarquia de conhecimentos. As competências históricas, citadas no “geral”, não são contempladas como capacidades a serem desenvolvidas por docentes. Na perspectiva apresentada no documento, apenas os historiadores/pesquisadores são capazes de desenvolver competências, mesmo que gerais. Já o docente, apenas reproduz, transmite, repassa conhecimento, como se não precisasse mobilizar competências propriamente históricas para lecionar. Essa perspectiva está embasada em uma formação técnica, movida pelo ideário neoliberalista que tomou conta da gestão FHC.

De forma mais direta: o professor precisa ser adestrado, treinado para “transmissão do conhecimento”, o docente não tem a habilidade de construir conhecimento, ele desenvolve o “domínio” de conteúdos, métodos e técnicas para transmitir a historiografia que é produzida por historiadores/pesquisadores. Posto isto, “as diretrizes propostas para os cursos de história correm o risco de navegar na contramão da história da formação e da profissionalização docente” (FONSECA, 2003, p. 69). A forma como o documento se posiciona teoricamente nega toda complexibilidade da prática docente, acadêmica, escolar e do mundo, demonstrando uma hierarquização na formação. Acerca disso, Fonseca afirma:

Àqueles historiadores e educadores que se ocuparam da elaboração de currículo e do ensino, cabe dizer que ignorar o professor, hoje, é colocá-lo no centro dos debates. Isso decorre do reconhecimento de uma questão óbvia: não há educação e ensino sem professor, e o professor de história é uma pessoa que está na história, assim como a faz, sofre, desfruta e transforma. (FONSECA, 2003, p.72)

Nosso anseio nesse estudo gira em torno dessa problemática, pois “Ignorar o professor [...] é colocá-lo no centro do debate”, não vemos possibilidade de falar em Educação e não falar do professor, do quão importante é o processo de formação inicial na vida docente. Também não podemos excluir o processo de experiências humanas por qual passa esse sujeito, todas as suas vivências e aprendizagens que ocorrem no tempo, das pesquisas e da prática.

O debate entre a licenciatura e o bacharelado, a teoria e a prática; está, infelizmente, longe de chegar ao fim. A falta de consenso nas diretrizes corrobora pra isso. Tomamos posição quando consideramos que essa separação não tem sentido, dada a importância da formação integral e sólida destacada pelos professores e pela ANPUH, além de intelectuais do campo teórico da Didática da História, que formulam teorias que contribuem para pensar o campo do ensino de História, na qual afirmam que não há sentido na divisão bacharelado X licenciatura, visto que o Ensino/aprendizagem está em todos os processos, não há separação, esses “extremos” na verdade são, nessa perspectiva, vistos como complementares.

Como vimos, há um grupo de pesquisadores que nos últimos anos têm voltado as atenções e preocupações ao forte debate, objetivando romper a separação da Licenciatura e do Bacharelado em História, que, como podemos observar, está presente na legislação que norteia o processo formativo, afirmando que ambos deveriam possuir propósitos diferentes.

A licenciatura deveria priorizar o ensino e as disciplinas da prática, enquanto que o bacharelado ficaria encarregado da pesquisa, da produção do conhecimento histórico, rompendo com a ideia de indissociabilidade entre teoria e prática, assim como os documentos, citados acima, apresentam. No entanto, essa dicotomia causa muitos problemas; afinal, é na graduação “que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente” (FONSECA, 2003, p. 60). Além dos saberes pedagógicos, os saberes históricos no sentido de produção do conhecimento precisam ser compreendidos pelo futuro docente. Sobre a separação ensino e pesquisa, afirma Caimi (2013, p. 206):

Entendendo que tal dissociação não contribui em nada para a formação do professor de história, postula-se aqui a ideia de que *para ensinar história a João é preciso entender de ensinar, de história e de João*. Nessa afirmação está contido o pressuposto de que o professor de História precisa contemplar na sua formação: a) um sólido conhecimento da sua matéria, o que implica conhecer a natureza e a estrutura do conhecimento histórico, sua matriz disciplinar e métodos de investigação; b) conhecimentos pedagógicos que lhe permitam mobilizar estratégias e recursos que transformem os conhecimentos científicos em saberes escolares “ensináveis”, o que não é tarefa de mera transposição didática, pois requer atenção quanto às características e finalidades da escola nas sociedades contemporâneas; c) o entendimento da aprendizagem, do ponto de vista do aluno, compreendendo a estrutura da cognição e os recursos cognitivos mobilizados nas diversas situações de aprendizagem e nas diferentes áreas do conhecimento, muito especialmente na especificidade da construção do conhecimento histórico.

Caimi (2003) defende que para ser completa a formação do professor o processo precisa contemplar três formas de conhecimento: conhecimento crítico do saber historicamente acumulado; conhecimento pedagógico e conhecimento do que o aluno cognitivamente mobiliza para aprender a compreender a História. Em se tratando do “conhecimento pedagógico”, este não está necessariamente vinculado à aprendizagem histórica. Não estamos aqui na tentativa de descartar os conhecimentos pedagógicos, mas oferecer a possibilidade de pensar que para a História esses conhecimentos, segundo as concepções da Didática da História, possuem características específicas, o que implica dizer que é essencial que o professor mobilize conhecimentos históricos e não apenas pedagógicos. Bem como, quando fala do “conhecimento do que o aluno cognitivamente mobiliza para aprender a compreender a História”, entendemos que o discente realiza um movimento cognitivo diferenciado para compreender e relacionar os elementos históricos, inclusive para estabelecer relações temporais e espaciais.

Na defesa da indissociabilidade entre pesquisa e ensino, bacharelado e licenciatura, teoria e prática, e demais dicotomias apontadas neste texto, apresentaremos na sequência uma reflexão teórica que mostra como compreendemos a Didática da História, a aprendizagem histórica, e a relação íntima entre teoria e prática. A partir disso diagnosticamos como os documentos, chamados PPCH (Projetos Pedagógicos Curriculares do Curso de

História) são subordinados às Diretrizes. Interessa-nos saber como estão apresentados, estruturados e elaborados, para identificarmos as concepções de Didática, aprendizagem, teoria e prática que permeiam o processo formativo de professores de História nos cursos das universidades estaduais do Paraná.

CAPÍTULO 2

CONCEPÇÕES DE DIDÁTICA: DA VISÃO COMUM À DIMENSÃO DIDÁTICA PRÓPRIA DA CIÊNCIA DA HISTÓRIA

Neste capítulo, apresentamos a perspectiva teórica de alguns historiadores acerca da Didática da História que norteia nossa discussão. Procuramos retomar as noções acerca da D.H., como estão sendo compreendidas de modo geral e especificamente na ciência da História por um grupo de intelectuais que se dedicam ao tema. Sendo assim, inicialmente propomos uma retomada das noções sobre didática da História no século XVIII, no qual a relação entre Ciência e Didática da História apresentava-se como essencial na escrita da História. Em seguida, esboçamos alguns pontos que possibilitam compreender o rompimento da Didática da História com a ciência de referência (a História) o que causou a aproximação com elementos externos, de outras áreas de conhecimento, como Pedagogia e Psicologia da Educação. Posteriormente, refletimos sobre como alguns historiadores, em especial Jörn Rüsen, propõem a reconciliação dessas áreas (influenciados pela Filosofia da História no século XVIII), da qual deriva a perspectiva moderna de Didática da História com bases na epistemologia da própria ciência. Por fim, esboçamos elementos das apropriações do campo da Didática da História por historiadores brasileiros.

2.1 Contexto: historicizando concepções de Didática da História

Para historicizarmos os caminhos da Didática da História tornou-se imprescindível compreendermos que os filósofos da história pensavam os fundamentos da ciência histórica como problemas de ensino-aprendizagem, até meados do século XIX. Consideravam que o ensino e a aprendizagem eram elementos culturais, “fenômenos e o processo fundamental da cultura humana” (RÜSEN, 2006, p. 8), ou seja, que não estava restrito a um espaço específico, tal como o ambiente escolar. Dessa forma, defendiam que os “problemas históricos”, que geravam a escrita da história, partiam da vida prática (RÜSEN, 2006), assim, a ciência da história possuía uma dimensão didática e a aprendizagem histórica orientava vida prática.

Conforme Bourd e e Martin (1983, p. 48), a elite intelectual alem a, em especial os filósofos da História, no século XVIII, foram fortemente influenciados pelo “pensamento das luzes”, ocorre uma explosão de escritos e diversas interpreta es acerca da Revolu o Francesa e seus desdobramentos na nova realidade política, econômica e social, escrevendo a história a partir das carências de orienta o desse novo contexto europeu. O olhar ao passado tinha por objetivo compreender a conjuntura do momento, fruto das continuidades históricas, para orientar o futuro, isto é, a história escrita possuía uma dimensão didática, pois ensinava para vida.

Até fins do século XVIII a máxima “Ciceriana” faz sentido e a História concretiza-se enquanto “mestra da vida”, pois sua finalidade fora atribuir e gerar sentido   práxis da vida, bem como, os problemas que motivam a escrita da História advinham, a priori, de elementos da vida prática cotidiana. Como afirma J rn Rüsen (2006, p.08):

O conhecido ditado “*historia vitae magistra*” (história mestra da vida), que define a tarefa da historiografia ocidental da antiguidade até as últimas décadas do século dezoito, indica que a escrita da história era orientada pela moral e pelos problemas práticos da vida, e não pelos problemas teóricos ou empíricos da cogni o metódica. Mesmo durante o iluminismo, quando as formas modernas de pesquisa e discurso acadêmicos foram sendo forjadas, historiadores profissionais ainda discutiam os princípios didáticos da escrita histórica como sendo fundamentais para o seu trabalho.

  vista disso, a escrita da História até finais do século XVIII sucedia de questões práticas da existência humana e os profissionais da área se preocupavam com a fun o do conhecimento produzido. Logo, podemos notar que havia entre a escrita da História e a Didática da História uma ótima rela o, que tomava por objetivo a orienta o dos sujeitos temporalmente e de suas a es da práxis. A escrita da história era construída para auxiliar na compreensão de mundo, e, assim, dar sentido às atua es dos sujeitos.

A rela o temporal é essencial para a História, logo, foi Hegel¹⁸ quem introduziu a dimensão da temporalidade   escrita da história, chamou a

¹⁸ Georg Wilhelm Friedrich Hegel nasceu em 1770 na cidade de Stuttgart, Alemanha. É considerado um dos mais importantes e influentes filósofos da História do século XVIII e parte do XIX. Participou do movimento conhecido como o “idealismo alemão”. Faleceu em 1831 em Berlim.

atenção para a tomada de consciência do espírito que ocorre apenas após o processo dialético distribuído em tese, antítese e síntese (BOURDÉ; MARTIN, 1983, p.49). Essa preocupação com a dialética constitui-se em um debate vasto, do qual podemos pensar a Filosofia da História até as últimas décadas do século XVIII como detentora de uma dimensão didática, pois em um movimento dialético tentava articular a História como resultado de questionamentos do presente que advém da práxis, recorre ao passado para buscar uma explicação, e por fim, a história seria produtora de sentidos para a vida prática, em um processo dialético e didático, no qual a orientação temporal contribui para o processo de aprendizagem histórica, isto é, o indivíduo entende-se enquanto sujeito no tempo, percebe continuidades, vê o seu “eu” no passado, no presente e consegue perspectivar o futuro.

A teoria de Hegel é conhecida por fazer parte do campo do idealismo alemão. Suas proposições filosóficas influenciaram a escrita da história nos séculos seguintes (como os trabalhos de Feuerbach, Stirner, Dilthey e Marx, por exemplo), principalmente no que diz respeito à ação que exerce sobre a teoria do materialismo histórico, defendida por Karl Marx no século XIX (NOVELLI, 1998), pois parte dos problemas práticos e materiais para compreender as totalidades históricas e suprir as carências sociais de orientação temporal.

O cenário da Didática da História sofre alterações no século XIX, quando intelectuais, que se dedicam à escrita da história, reivindicam o caráter científico da área. O que implica o reconhecimento da História enquanto ciência, decorrente do processo de profissionalização das ciências ditas “moles” ocorre a tentativa de “endurecimento”, e esse passo afasta a História de sua dimensão didática.

O Positivismo de Augusto Comte¹⁹ foi bastante significativo nesse cenário. Comte fundou a teoria ou “lei dos três estados”, mola propulsora desse rompimento entre a História e a dimensão didática dessa ciência. Isso porque a lei dos três estados “corresponde a uma determinada estrutura da inteligência humana” (BOURDÉ; MARTIN, 1983, p.53), como se a cognição passasse por

¹⁹ Augusto Comte nasceu em Montpellier, Alemanha, em 1798. Ficou conhecido como pai da Sociologia pela imensa contribuição às ciências sociais. Inicialmente seus estudos propõe a racionalização do conhecimento, porém nos seus últimos escritos percebe-se uma crescente tonalidade religiosa. Faleceu em Paris em 1857.

três estágios progressivos e lineares, o primeiro seria o teólogo (na infância); o segundo, o metafísico (na juventude); e o último, o físico (quando adulto).

Esses estágios da consciência humana, na perspectiva de Comte, seriam possíveis também na constituição dos campos científicos, pois “cada ramo do conhecimento passa pelos três estados e só se torna ciência no positivo” (BOURDÉ; MARTIN, 1983, p.53). Essa concepção demonstra um processo hierárquico de pensamento. A inteligência humana só seria plena e satisfatória quando atingisse o terceiro estado, entendido por Comte como o físico, científico e/ou positivo.

A teoria desenvolvida por Comte e seus sucessores está enraizada em uma necessidade da época, que consistia em validar as disciplinas físicas sociais com estatuto científico. Podemos dizer que se desenvolve por uma carência humana, e, dessa forma, embora não fosse foco da preocupação dos seus criadores, tal teoria advém dos problemas sociais práticos.

Comte, assim como Hegel com os três pontos da dialética, buscou por meio de suas proposições ligadas à Filosofia da História, compreender e explicar os modos de pensamento e as organizações sociais. Não é nossa intenção neste trabalho compreender na íntegra a teoria desenvolvida nos séculos XVIII e XIX, no entanto, objetivamos esboçar algumas influências que podem nos levar a compreender a relação da Filosofia e da Teoria da História com a Didática da História, de modo peculiar em algumas correntes teóricas que se constituíram nesses séculos.

As tentativas de ascender o *status* e legitimar as ciências humanas, marcada pelo Positivismo, interferiram, especificamente no caso da História, na compreensão e no trato à didática da ciência. Para isso, precisamos entender o processo de profissionalização que resultou em regras rígidas fomentando a separação entre Ciência da História e Didática da História, a primeira com a função metodológica ligada à pesquisa e a segunda às metodologias de ensino. Destarte:

No século XIX, quando a sociedade europeia está empenhada na idade industrial, o espírito positivo deveria promover as ciências e as técnicas e instaurar uma nova ordem em que os poderes seriam divididos entre os sábios filósofos e capitães de indústria. A ‘lei dos três estados’ permite, portanto, interpretar a aventura humana nas suas grandes linhas, pelo menos no ocidente (BOURDÉ; MARTIN, 1983, p.53).

No pensamento positivo do século XIX a racionalidade impera, a busca pela objetividade e neutralidade baseada em documentos e métodos são fundamentos na credibilidade das ciências, em especial a Ciência da História, que buscava o estatuto de campo científico. No entanto, o intelectual, compreendido a partir da legitimação da ciência como historiador, sobe em uma espécie de pedestal. Sua forma de pensar historicamente é colocada como superior aos demais e a pesquisa torna-se hegemônica, enquanto o ensino-aprendizagem fora colocado à margem. À vista disso, a Didática da História foi condicionada aos problemas técnicos e metodológicos de ensino na escola.

Esse momento simboliza a ruptura, na historiografia e na prática, da “História ciência” com a Didática da História, a qual foi substituída pelos problemas metodológicos da pesquisa e do ensino (RÜSEN, 2006). Desse modo, fora sufocado o caráter didático da história como ciência; assim, a Didática da História tornou-se apenas uma demanda educacional vinculada a outras ciências, como a Pedagogia, a Psicologia da Educação e Didática Geral.

No capítulo anterior pudemos perceber que isso ocorre no Brasil com traços muito semelhantes ao que os historiadores alemães identificam na Europa, inclusive na legislação as dicotomias se acentuam: o professor e o historiador, a História ciência e a Didática da História, teoria e prática configuram campos próprios que não se relacionam entre si.

A Didática da História passou a servir como auxiliar técnica da ciência da história, a qual se relega o papel de mediar conhecimentos, “a esse respeito, a cientificação da história excluiu da competência da reflexão histórica racional aquelas dimensões do pensamento histórico inseparavelmente combinadas com a vida prática” (RÜSEN, 2006, p. 9). Esse processo é entendido por Rüsen (2006) como a “irracionalização da História”, mesmo que essa, enquanto ciência estivesse preocupada com a “racionalização” do saber histórico, a relação com a vida prática submerge e aos poucos se afasta da busca pelo sentido histórico e de sua função orientadora.

A partir do processo de profissionalização da História, os historiadores “começaram a perder de vista um importante princípio, a saber, que a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo” (RÜSEN, 2006, p.8). É nesse contexto que se diminui a importância da

Didática da História enquanto parte inerente da Ciência da História, pois a mesma perde seu lugar central de reflexão sobre a própria profissão dos historiadores (RÜSEN, 2006).

No século XIX, a neutralidade das ciências consiste em uma regra fundamental, que contribuiu para o distanciamento da ciência da História dos problemas práticos. O Positivismo, por exemplo, negou o condicionamento histórico e social do conhecimento científico, com base em Löwy (1994, p.18):

A própria questão da realidade entre conhecimento científico e classes sociais geralmente não é colocada: é uma problemática que escapa ao campo conceitual e teórico do positivismo. Ele só analisa os fundamentos sociais do pensamento pré-científico: pensamento mágico etc.; mas a própria ciência social nele aparece soberanamente livre de vínculos sociais.

Nesse sentido, os historiadores detinham o conhecimento histórico-científico verdadeiro que não dependia dos problemas práticos sociais para existir. Também se distanciou das carências de orientação dos sujeitos, na tentativa de alcançar o conhecimento empírico científico neutro e verdadeiro. Logo, é atribuído à Didática da História o campo da metodologia do ensino, restrita a técnicas e procedimentos que se propõem a facilitar o ensino-aprendizagem escolar, baseado na transposição didática.

O historiador passou a representar aquele que detinha o conhecimento incontestável, empírico, neutro e verdadeiro, portanto, era o detentor do saber. Enquanto o lugar do professor de História no sistema escolar foi condicionado ao saber/fazer, deveria assim aprender o conhecimento científico pronto e acabado e transportar didaticamente aos alunos, entendidos como “recipientes vazios” de conhecimento (RÜSEN, 2006).

A Didática da História é afastada da ciência de referência, perde sua especificidade e aproxima-se de outros campos, funde-se e confunde-se com a Didática Geral, isso acontece inclusive atualmente, como será mostrado no último capítulo. No entanto, teoricamente acontece uma retomada da Didática da História que será discutida adiante.

2.2 Sentido comum: Didática da História afasta-se e é afastada da ciência de referência

Na separação da Didática da História da Ciência de referência, a DH aproximou-se de campos externos, incorporou noções da Didática Geral e recrutou elementos da Pedagogia e da Psicologia da Educação. Diante do novo contexto e do espaço limitado – ou da falta dele – dentro da ciência da História, a Didática da História assume características gerais, passa a ser entendida como sinônimo de técnicas e métodos ligados ao ensino e aprendizagem escolar, com aspectos amplos sem especificidade e consagra-se enquanto arte de ensinar.

A Didática da História fica incumbida das mesmas tarefas da Didática geral, a descrição formal da palavra no dicionário de Português apresenta sucintamente essas afirmações:

Didática: Arte de ensinar; o procedimento pelo qual o mundo da experiência e da cultura é transmitido pelo educador ao educando, nas escolas ou em obras especializadas. Conjunto de teorias e técnicas relativas à transmissão do conhecimento²⁰.

Didática: Doutrina do Ensino e do método; direção da aprendizagem (BUENO, 2000, p.203).

Com base na definição do dicionário, as concepções de didática que encontramos em parte da bibliografia e de documentos referentes às práticas educacionais, no século XIX e até meados do século XX, fazem menção a uma metodologia de ensino aplicada à escola; ao como fazer; a arte de ensinar; às técnicas; à transmissão de conhecimentos.

Nesse sentido, todas as ciências teriam a mesma forma de ensinar, seguindo o mesmo modelo, com técnicas e “direções de aprendizagem” análogas, isso se encaixaria a todas de modo eficaz, só alteraria o “conteúdo”, o que se adapta, também, em se tratando de pesquisas acadêmicas que usam metodologias e técnicas, para o desenvolvimento de trabalhos. No entanto, o que algumas ciências já discutem há algum tempo, como a Matemática, por exemplo, é que há uma forma cognitiva específica para pensar

²⁰ Dicionário Online de Português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/didatica/>> Acesso em: 26 de junho de 2017.

matematicamente, biologicamente, ou, como defenderemos, uma forma de pensar historicamente²¹.

No texto *A didática em questão*, Candau (2008) problematiza a história da Didática no Brasil desde a década de 1960, aponta as várias etapas pela quais a disciplina passou, e as crises e dúvidas sobre o campo e os conceitos básicos. A autora analisa as concepções relacionadas à didática de alguns períodos e problematiza a fase técnica, instrumental e, finalmente, o que acredita ser o período de reflexão essencial, fase chamada de “didática fundamental” (CANDAU 2008).

A concepção que abrange a “didática fundamental” indica que a reflexão didática está relacionada à transformação social, portanto, busca práticas pedagógicas que visam transformar o ensino escolar e torná-lo eficiente para a sociedade. No entanto, podemos perceber por meio dos argumentos de Candau (2008) que não há unanimidade se quer no pensamento relacionado à Didática pedagógica, pois ainda é um campo em construção.

O que se percebe é que “se a História escolar não é o objeto exclusivo da Didática da História [...], essa área de estudo não é pedagógica, mas histórica, ao contrário das representações mais comuns sobre ela no Brasil” (CARDOSO, 2008, p.166). Desse modo, nossa análise propõe, de forma específica, ampliar esse horizonte e contribuir para pensar a didática como uma dimensão da ciência da História. Tentaremos esboçar parte da historicidade e do debate em torno da temática da Didática da História, vinculados a autores que já o fazem há algum tempo, com o propósito de compreender as concepções de Didática da História, portanto, de aprendizagem histórica, com as quais corroboremos.

Posto isto, no que diz respeito à Didática da História, Rüsen (2006, p.08) pontua como é concebida em seu padrão até então colocado:

A opinião padrão sobre o que a didática da história é, como ela funciona e onde está situada no reino das humanidades é a

²¹ No caso da História, temos o campo da Educação Histórica que trabalha com a ideia de cognição histórica situada na ciência da História. Ou seja, uma forma de pensar baseada em pressupostos da ciência da história, que dá nova roupagem à aprendizagem histórica. No texto *A cognição histórica situada: expectativas curriculares e metodologias de ensino* os autores Geysa Dongley Germinari e Marcos Roberto Barbosa discorrem sobre o tema. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/viewFile/13325/12649>>. Acesso em 24 de fevereiro de 2018.

seguinte: a didática da história é uma abordagem formalizada para ensinar história em escolas primárias, que representa uma parte importante de transformação de historiadores profissionais em professores de história nestas escolas. É uma disciplina que faz a mediação entre a história como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar.

Partindo dessa “opinião padrão”, a Didática da História é entendida como uma “ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos” (RÜSEN, 2006, p. 8), apoiada na perspectiva da transferir conhecimento. Embora a Didática seja “da História” nada tem a ver com o trabalho dos historiadores em sua própria disciplina, ou com a própria ciência histórica.

A pesquisadora Ana Claudia Urban (2011) realizou uma reflexão em relação à perspectiva da transposição didática, no segundo capítulo do livro *Didática da História contribuições para a formação de professores*, publicado em 2011. Na obra a autora interpreta os escritos de Yves Chevallard, e pontua que “as discussões sistematizadas por Chevallard entendem que o conteúdo acadêmico é o ponto de referência e deve, por meio de um processo de didatização, ser transformado em um conhecimento escolar” (URBAN, 2011, p. 76). Dessa forma, o conhecimento científico a ser ensinado em forma de conteúdo escolar, precisa ser transformado em saber ensinável, demonstrando os limites e diferenças do saber acadêmico e do ensino escolar (URBAN, 2011).

A proposição de que a Didática da História é sinônimo de metodologias e técnicas que auxiliam na transposição didática, acentuou a dicotomia entre teoria e prática, tornando-as categorias opostas e hierarquicamente diferenciadas: a primeira hegemônica – detentora do saber científico – e a segunda como campo de aplicação que deve “mastigar” e facilitar o conhecimento produzido na academia para que seja aprendido nas instituições de ensino pelos professores e alunos.

Essa forma de conceber a Didática da História estabeleceu, ainda, relações assimétricas entre os profissionais formados em História, ou seja, o Pesquisador e o Professor – o bacharel e o licenciado. Essas dicotomias puderam ser notadas nas problemáticas levantadas no primeiro capítulo desta pesquisa, na qual o diagnóstico dos documentos que norteiam a formação de

professores atesta a diferenciação do professor e do pesquisador de História, além de colocar em campos opostos a Teoria e a Prática.

Propondo pensar por outro ângulo. Nos últimos anos vêm ocorrendo algumas tentativas de buscar a especificidade da Didática da História, tema recorrente em muitas pesquisas, contudo, não desmerecemos de forma alguma a Didática em termos amplos e gerais, pois compreendemos que as técnicas metodológicas são necessárias, mas condicionar o entendimento a essa forma fixa nos conduz a sérios problemas, pois “limita ideologicamente a perspectiva dos historiadores em sua prática e nos princípios de disciplina” (RÜSEN, 2006, p. 8). Assim sendo:

[...] a Didática da História não pode ser vista como um mero facilitador da aprendizagem. Ela não é o ‘facilitador’ da transferência do saber erudito à escola, simplesmente porque se reconhece que não há um processo de transferência a ser facilitado. Se a História escolar é uma criação da escola, e não uma versão simplificada da ‘História dos historiadores’ a Didática da História não pode ser um conjunto de métodos [...] utilizáveis tanto no ensino de História quanto no de outras disciplinas escolares (CARDOSO, 2008, p.158).

Partindo da afirmação acima, a concepção de didática geral, ligada a Pedagogia e a Psicologia, que se constitui em um conjunto de procedimentos, técnicas e formas de ensinar não dão conta sozinha da demanda que a disciplina de História, logo, que o ensino de História possui, isso porque, o “Ensino-aprendizagem é um processo em que está sempre presente, de forma direta ou indireta, no relacionamento humano” (CANDAU, 2008, p. 14). A Didática da História busca compreender de maneira mais ampla todo esse processo.

Percebemos a essencialidade de produzirem-se compreensões especificamente históricas do processo de ensino-aprendizagem na sociedade e não só escolar, com base nas noções da teoria da consciência histórica e seus desdobramentos no Brasil, pretendemos esboçá-la no decorrer deste trabalho.

É possível perceber, a partir dos referenciais desta pesquisa, que a Didática da História pode ser compreendida com amplitude e não apenas restrita ao espaço escolar, como predominantemente se pensa no Brasil. Já na Alemanha, onde essa discussão é mais antiga, a forma comum de pensar a

Didática da História imperou durante muito tempo, e foi questionada por volta de 1960. No Brasil, o debate acerca dessa temática inicia a partir da década de 1980-1990, mas com argumentos diferenciados. Desse modo, nossa análise propõe, de forma específica, ampliar o horizonte da discussão e pensar uma didática propriamente da ciência da História, esboçando parte de sua historicidade e como alguns autores nesse campo se posicionam, já há algum tempo.

2.3 Pressupostos da Didática da História: reconciliação com a ciência da História

As discussões acerca da Didática da História começaram a ganhar corpo na Alemanha a partir de 1960, quando historiadores preocupados com o significado efetivo da ciência da História iniciam algumas reflexões. O contexto ocidental e, de modo particular, o alemão, não favorecia a ciência da História, pois essa estava sofrendo constantes ataques vindos de autores pós-modernos que questionavam a autenticidade e a legitimidade científica da História, assim, “aos moldes das grandes teorias do século XIX, a teoria de Jörn Rüsen busca refutar a ideia reducionista da História como ficção, ou literatura, redirecionando o papel da linguagem na prática cotidiana do historiador” (BAROM, 2015, p. 229).

A Alemanha da segunda metade do século XX apresentava-se devastada, o fracasso nas duas grandes guerras assombrava os alemães e a escrita da história parecia apática às questões sociais. Não havia um vínculo com a vida prática que demonstrasse a importância da história para a superação dos traumas estabelecidos pelo regime nazista. A crise de legitimidade da disciplina abriu precedentes para ataques à ciência e ao ensino, pois “[...] a história e o ensino de história não eram capazes de responder às carências de orientação da sociedade alemã pós-guerra, perdendo em importância social” (SADDI, 2014, p. 136).

Saddi (2014) compreende a partir Hobsbawn (2003), que houve um conflito de gerações no pós-guerra, as transformações ocorridas no ocidente, em especial na Alemanha, foram extremas. As rupturas e variações econômicas, sociais e em outros campos delinearam-se após a Segunda Guerra, por exemplo: os avós (anteriores à Primeira Guerra) presenciaram um

cenário, os pais (contexto da Primeira Guerra Mundial e de seus desdobramentos) viveram em um mundo diferente do que seus filhos (paralelos e posteriores à Segunda Guerra Mundial) experimentavam (SADDI, 2014).

Diante disso:

[...] este conflito de gerações foi mais profundo e intenso nos países que perderam a guerra, e mais ainda, na Alemanha. Ora, esta nova geração crescia sob uma Alemanha ocupada, dividida em duas, e, ao mesmo tempo, era obrigada a carregar o fardo de ser alemão depois de Hitler. Crescida no pós-guerra, por um lado, ela não havia participado da experiência do nazismo, mas, por outro, acabava inevitavelmente por ser culpada pelo Holocausto. Tal conflito tornava-se ainda mais profundo quando os governos pós-guerra da República Federativa Alemã (Alemanha Ocidental), longe de discutirem amplamente o passado recente, preferiram esquecê-lo, toma-lo como um assunto já resolvido ou como um mero acidente na história da Alemanha [...] (SADDI, 2014, p. 136).

Os ataques à História foram ficando cada vez mais intensos, a desvalorização cada vez mais clara. A História aos poucos vai sendo deixada de lado, perdendo significado, pois havia outras ciências compreendidas como mais significativas para a sociedade alemã. Assim como no Brasil, em que o ensino de tal disciplina constitui-se em um dos alvos no período da Ditadura Civil-Militar (1964-1987) corroborando com o projeto do Estado, na Alemanha foram implantadas disciplinas nas escolas sobre ensino e sociedade, mais ligadas à Sociologia (SADDI, 2014).

A crise de legitimidade da História contribuiu para movimentar os historiadores, visto que precisavam encontrar meios para proteger a ciência e garantir sua validade. Assim, partindo de uma necessidade real, da vida prática, necessitam repensar o campo epistemológico, e conseqüentemente, os significados e a importância da história para a vida prática (SADDI, 2014). É desse contexto que emergem as discussões sobre a reformulação da Didática da História, na Alemanha.

Diferentemente da Didática da Educação que tem características mais amplas, com conceitos oriundos de ciências como a Pedagogia e a Psicologia, a Didática da História constitui-se como campo de reflexão vasto e profícuo, possui suas próprias concepções acerca do ensino e da aprendizagem, baseadas na epistemologia da própria ciência. Nessa proposta, a Didática da História dialoga diretamente com a Teoria e com a Filosofia da História,

relacionando-se com a práxis, ou seja, a ciência da História advém das carências geradas pelas vivências e relações humanas. Interpretando o passado, a História teria pretensão de compreender a realidade e a partir desse processo situar e orientar os sujeitos. Pretendemos compreender as origens, reflexões e as relações com o objeto de estudo do campo da Didática da História.

Conforme Barom e Cerri (2012), uma geração de intelectuais que cresceu na Alemanha depois da Segunda Guerra Mundial adotou a democracia e o Iluminismo como “estrelas-guias”; tal grupo teria:

[...] percebido de maneira mais intensa as contradições entre o que era a Alemanha e o que passou a ser após a sua divisão, característica que, senão definidora, no mínimo significativa do sentimento *cético*, de desilusão, despolitização e realismo desta geração (BAROM; CERRI, 2012, p. 992).

Diante do contexto tumultuado da Alemanha, ocorre um retorno ao historicismo; transformações econômicas, metodológicas e teóricas são identificadas na História (BAROM; CERRI, 2012). Dessa conjuntura começam a surgir esboços acerca da reflexão sobre a aprendizagem histórica. Em meio aos intelectuais que se destacaram encontra-se o filósofo e historiador alemão Jörn Rüsen²², importante aporte teórico para essa discussão.

Segundo Saddi (2014), há muitos equívocos nas análises de historiadores brasileiros relacionados à produção sobre Didática da História desenvolvida na Alemanha, no sentido de origens e principais autores que versam sobre o tema, isso porque se faz necessário explicitar que Jörn Rüsen não é o único teórico a problematizar essa questão. Esse campo está muito bem estruturado na Alemanha, no entanto, há poucos textos de outros autores traduzidos para o português, os poucos que temos são em sua maioria de Rüsen, um de Bergmann (1990) e outro de Bodo Von Dorries (2012) (SADDI,

²² Jörn Rüsen nasceu em 1938. É professor emérito da Universidade de Bielefeld (1989-1997), no estado alemão da Renânia do Norte-Vestfália, onde sucedeu na cátedra a Reinhardt Koselleck. Estudou História, Filosofia, Pedagogia e Germanística em Colônia. É Ph.D. em História e Filosofia. Foi Professor assistente de Teoria da História na Universidade Livre de Berlim e de História moderna na Universidade de Bochum. No Brasil, é amplamente reconhecido por sua trilogia de Teoria da História publicada pela editora da Universidade de Brasília – UnB – I: Razão Histórica (2001); II: Reconstrução do Passado; III: História Viva (2007)

Fonte: notas sobre o autor do livro: *Jörn Rüsen e o Ensino de História*, Curitiba, 2011.

2014). A impossibilidade de ler em alemão nos conduz para um debate mais próximo à teoria desenvolvida por Rüsen.

Entre alguns outros problemas que ocorrem nas apropriações dos historiadores brasileiros sobre a produção alemã relacionada à Didática da História, Saddi (2014) destaca a dificuldade de acesso à totalidade das obras alemãs; ausência do contexto sob o qual se deu a produção alemã, pois essa respondia às necessidades da sua realidade; noção de que Rüsen fora o único formulador de tal concepção (sem levar em consideração seus antecessores e outros intelectuais que discutiam ao mesmo tempo). Assim:

Não se percebe, dessa maneira, que havia um movimento histórico na Alemanha Ocidental nos anos 70, formado por diferentes autores, que respondendo a carências de orientação da sociedade alemã do pós-guerra, produziram uma reformulação da didática da história (SADDI, 2014, p. 134).

A mudança de paradigma deu-se na Alemanha por carências de orientação dos sujeitos e pela necessidade dos historiadores escreverem História com sentido e função para a vida. Da mesma forma, como resposta às carências do nosso tempo, buscar-se-ia a partir de finais da década de 1990 e início dos anos 2000 no Brasil, articulações com a Didática da História nos moldes alemães. As concepções sobre a noção de Didática da História estão longe de serem homogêneas, desde 1970 evidencia-se isso na produção alemã e, no Brasil, temos também uma confusão bastante comum entre Didática da História e o campo da Educação Histórica, que se relacionam, mas não são a mesma coisa.

Com base na concepção da qual deriva os escritos de Jörn Rüsen, a Didática da História é retomada como problemática de estudo na Alemanha a partir de final dos anos 1960. Teoricamente há um resgate da dimensão didática da História, porém, com aspectos modernos, pois, para Rüsen (2006), tornou-se necessário unir a função didática do conhecimento histórico e a metodologia de pesquisa, com o objetivo de reconquistar a função orientadora da ciência da história.

Conforme Saddi (2014) há algumas polêmicas entre diferentes autores alemães nesse contexto, por isso, afirmamos que as concepções de Didática da História não são homogêneas e existem divergências desde o início dos debates, por volta da década de 1960/1970, na Alemanha. Tais conflitos de

perspectiva acontecem principalmente em torno da noção de que “a Didática da História tem por objetivo a emancipação humana” (SADDI, 2014, p. 138).

Sendo assim, essas diferenças separam-se em dois polos políticos extremos. De um lado, os que compreendem como “campo emancipatório”, representado principalmente por Annette Kuhn; e de outro, os que a defendem enquanto “liberal-conservadora”, cujo principal representante é Joaquim Rohlfes. Porém, o grupo que se destacou e fortaleceu-se após 1970 consiste no grupo de centro, que se uniu em torno da noção de consciência histórica. “Em uma topografia política, podem ser divididos em Bergman e Pandel mais à esquerda, próximos de Annette Kuhn, Rüsen no centro, e Jeismann mais à direita, próximo a Rohlfes” (SADDI, 2014, p. 138)²³.

A concepção que seguiremos, como já destacamos, é a de Rüsen, que não concebe a ideia de transposição da História, como se fosse algo verdadeiro e absoluto que todos deveriam saber, mas que a História é um processo que deve ser interpretado e reconstruído pelos sujeitos (SADDI, 2014).

Nesse sentido, Rüsen (2006) acredita que o processo de “irracionalização”, de perda da “autoconsciência” histórica pode ser revertido, resgatando a importância que os estudos em Didática da História possuem, é a isso que dedica toda sua vida acadêmica. Logo, as pesquisas realizadas na Alemanha nos últimos anos, relacionados à Didática da História, seguem nessa linha.

Jörn Rüsen, principalmente no primeiro livro de sua trilogia, *Razão Histórica* (2001), empenha-se na defesa da História como ciência, a qual vinha sendo atacada por pós-modernos que apontavam a História enquanto arte e literatura, à vista disso, Rüsen (2001) preocupa-se em fundamentar uma teoria da História que demonstre os principais elementos da ciência da História (procurava escancarar que a ciência da História é dotada de pensamento histórico racional), os quais são sintetizados em sua matriz disciplinar do conhecimento histórico.

²³ No texto: *Didática da história na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da neugeschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova didática da história no Brasil*, Rafael Saddi especifica com clareza as diferenças nas concepções dos autores citados. (Referência completa ao final do texto).

Rüsen (2001) desenvolve uma teoria da História na qual o conhecimento histórico é pensado nos seus aspectos metodológicos e também didáticos. Contudo, não produz diretamente sobre o Ensino de História, mas contempla em seu trabalho o debate sobre a Didática da História, trazendo contribuições para pensarmos o ensino e a aprendizagem de forma mais ampla e articulada com o ensino escolar.

A Didática da História, desenvolvida no pensamento rüseniano, propõe que todo conhecimento histórico no espaço público gera aprendizado, não desconsidera a metodologia, as técnicas, mas amplia essa visão. As perguntas que norteiam essa concepção são: “para que serve o conhecimento que se produz?”; “Qual é o aprendizado proporcionado por tal conhecimento?”, ou ainda, “tal conhecimento gera orientação para a vida?” Por isso, a Didática da História é compreendida como uma subdisciplina da História que merece destaque, pois se preocupa com as funções e usos do conhecimento histórico em todos os espaços onde há presença e relação humana, portanto, não só em instituições de ensino formal (SADDI, 2010).

O campo da Didática da História não se restringe à escola, sua discussão é muito mais vasta, pois está diretamente ligada à ideia de que o conhecimento histórico gera aprendizagem em qualquer espaço da sociedade onde o conhecimento histórico seja utilizado como forma singular de interpretação do passado. Segundo Rüsen (2001, p. 55)

A história como ciência deve ser uma realização particular do pensamento histórico ou da consciência histórica – e esse procedimento particular deve ser visto como inserido e seus fundamentos genéricos na via corrente.

Rüsen (2006) aponta duas principais funções do conhecimento histórico: a interna e a externa. A primeira situa o sujeito dentro da dimensão do tempo, ou seja, gera identidade histórica; a última deve ter função para a práxis, isso quer dizer que as ações dos sujeitos estão matizadas pelo pensamento histórico, pelas relações temporais que o indivíduo faz no campo político e profissional, por exemplo.

A teoria defendida no pensamento rüseniano indica que o conhecimento histórico se dá de várias formas, todos, de uma maneira ou de outra, possuem a necessidade de interpretação temporal, pois “são as situações genéricas e

elementares da vida prática dos homens (experiência e interpretação do tempo) que constitui o que conhecemos como consciência histórica” (RÜSEN, 2001, p. 54). Todos nós, seres humanos, precisamos “racionalizar” (pensar) para orientar nossas vidas, mesmo que esse pensamento não seja baseado em métodos, fontes, argumentos e objetivos, como a ciência tem por obrigação de fazer. A experiência e a interpretação temporal são, portanto, elementos comuns, elementares e corriqueiros do pensamento histórico, em geral, e científico, mas geram resultados cognitivos determinados para cada campo (RÜSEN, 2001).

Nessa linha de pensamento, Rüsen (2001, p. 54) ressalta “[...] o homem não pensa porque a ciência existe, mas faz ciência porque pensa” partindo da noção de que o conhecimento histórico é reivindicado em todos os âmbitos em que há necessidade de experienciar, interpretar e orientar a vida prática, e que a ciência tem sob essa forma de pensamento algumas particularidades, no entanto, o pensamento científico está enraizado no pensamento humano geral, já que emana das necessidades comuns dos homens.

Nessa linha de raciocínio, seria tarefa dos profissionais que se envolvem com a ciência da História desenvolver um conhecimento histórico mais elaborado, com bases nos métodos, fontes, objetivos e referências, e é em busca desse conhecimento histórico que a disciplina de História deve dirigir-se no âmbito acadêmico e escolar. Como afirma Rüsen (2001, p.11-12):

A expressão “histórica” não se limita à ciência da história, mas designa igualmente as operações elementares e gerais da consciência histórica humana. Nelas se baseiam os modos de pensar determinantes da história como ciência e é a partir delas que eles devem ser fundamentados e esclarecidos.

Entendemos que o pensamento histórico é inerente a todos nós, pois nossa realidade exige que o pratiquemos, embora com o apoio da ciência da história possamos ampliar nosso olhar, orientar nossas ações diante das mudanças, compreender melhor nosso passado, interpretar nossa realidade e projetar nosso futuro levando em consideração as modificações temporais e sociais do nosso contexto, percebendo as continuidades históricas. O conceito de “consciência histórica”, citado acima, também é entendido como um elemento intrínseco a todo ser humano, portanto antropológico, mas que se desenvolve de maneira particular em cada um, visto que é decorrente das

relações temporais que cada sujeito trava para estabelecer sentido à vida prática (RÜSEN, 2001).

Partimos da noção que o conhecimento histórico é acionado em todo lugar onde há relações humanas. O processo de “formação histórica”, ou a aprendizagem dos sujeitos relacionada à História, não se dá diretamente após a “obtenção de competência profissional” (RÜSEN, 2001), ou seja, não está restrita apenas ao historiador, também não se limita à escola, mas advém da influência dos meios de comunicação, do cotidiano, da tradição familiar, enfim, dos diversos campos que compõem a vida dos indivíduos em sociedade e de uma forma ou de outra sustentam sua consciência histórica, sendo assim:

A primeira vista parece estranho atribuir à teoria da história um papel qualquer também nesse campo do pensamento histórico, já que não se trata de operações intelectuais fundamentais para a história como ciência. Na melhor das hipóteses, admitir-se-ia que a teoria da história tenha a função de fornecer informações sobre a estrutura científica especializada do pensamento histórico, sempre que elas forem necessárias nesse campo heterogêneo da formação pré e paracientífica da consciência histórica (o que não acontece com frequência). Essa restrição não se mantém, no entanto, quando se pensa que a teoria da história é, para a ciência da história, justamente a especialidade que reflete sobre seu enraizamento na vida prática e sua função nela – a partir da qual a ciência da história, por si e em sua autocompreensão, se abre para todos os processos que se designam, aqui, pela expressão “formação histórica” (RÜSEN, 2001, p, 48).

Rüsen (2001) ao refletir sobre o papel da teoria entende que embora possa parecer estranho pensar que a teoria da história, ou seja, a ciência da história tem alguma relação com formação histórica não necessariamente intelectual, ou profissional, aponta para a compreensão de que a relação da história com a vida prática não se restringe exclusivamente ao pensamento histórico científico, ou seja, há uma dimensão didática do pensamento histórico geral, que todos são invocados a utilizar e que a teoria da história tem por obrigação compreender, pois “[...] com suas pretensões de racionalidade, a ciência da história é eficaz na prática como formação histórica” (RUSEN, 2007, p.103).

A História/ciência é orientada por esse processo cognitivo que gera carências de interpretação temporal na vida prática, portanto, é desse movimento que surge a necessidade de acionar o “pensamento histórico obtido

e formulado tecnicamente [...], uma vez que, afinal de contas, originam-se carências de orientação dessa mesma vida prática” (RÜSEN, 2001, p.49).

Logo:

Esse tipo de problematização vai além da distinção entre teoria e práxis, entre conhecimento histórico no âmbito da ciência da história e aplicação desse conhecimento fora da ciência, e busca a conexão íntima entre o pensamento e a vida, na qual as operações da consciência histórica são reconhecidas como produtos da vida prática concreta. Somente a partir desse plano pode-se explicitar o que é “teoria” no sentido de um saber histórico obtido e constituído cientificamente, em relação e em contraste com a práxis, na qual se faz uso dele (RÜSEN, 2001, p.55-56).

Dessa forma, a separação entre teoria e prática, entre ciência e vida prática não faz sentido, pois a teoria emana das carências da vida prática. É necessário estabelecer uma relação direta entre pensamento e vida, entre teoria e prática, já que ambas coexistem e estão intimamente ligadas. Rüsen (2001) destaca que o saber científico, portanto, a “teoria” também são construções históricas que estão relacionadas, conectadas e em contraste com a práxis de seu contexto, dessa forma, utiliza desse conhecimento como fonte para orientar o presente e os passos futuros.

A nova Didática da História é entendida por Rüsen (2006) como uma subdisciplina da ciência histórica, ou seja, tem seu caráter científico e não só metodológico (SADDI, 2014). A ciência da História, na perspectiva alemã, precisa advir das necessidades de orientação dos sujeitos. Dessa maneira, seria tarefa da Didática da História, no seu aspecto mais moderno, “responder as carências de orientação da nossa própria experiência temporal” (SADDI, 2014, p. 133). Os problemas de pesquisa seriam, então, compreendidos como carências de orientação dos sujeitos no tempo, só assim a ciência da história teria sentido.

Segundo Rüsen (2001) há uma diferença qualitativa entre o ensinar e aprender história nas instituições de ensino, como na escola, na universidade e, também, em todos os “processos de aprendizagem no âmbito da formação histórica” (RÜSEN, 2001, p.51), visto que, a Didática da História analisa os usos públicos do conhecimento histórico, para além do ensino formal. Com base em Rüsen (2001), torna-se necessária uma disciplina na História que trate especificamente do ensino-aprendizagem:

Por causa dessa diferença qualitativa é igualmente necessária uma disciplina científica específica que se ocupe do ensino e da aprendizagem da história, na medida em que não são idênticos aos processos mediante os quais o conhecimento científico especializado da pesquisa histórica se efetiva: a didática da História (RÜSEN, 2001, p.51).

Rüsen (2001) defende por meio da Didática da História que a teoria da história deve exercer a função de orientação para a vida prática, pois responde às carências temporais dos sujeitos gerando aprendizagem histórica, e é essa a função da subdisciplina Didática da História²⁴, compreender os processos de aprendizagem do conhecimento histórico nos mais diversos âmbitos sociais em que se apresenta.

Estando a Teoria da História rodeada pela preocupação com a função do conhecimento histórico científico, e, portanto, respondendo às carências de orientação existencial dos sujeitos, a História estará demonstrando sua relevância social. É por esse motivo que a reconciliação dos historiadores com a Didática da História é entendida como potencialidade para a História pelos intelectuais alemães.

Rüsen (2001) está preocupado em encontrar pontos comuns da historiografia e fundar uma reflexão “meta-teórica”, ou seja, que transcende a teoria da História. Nesse sentido, constrói a matriz disciplinar e inclui a noção de que a teoria apresenta uma “meta-teoria”, que se constitui em reflexão teórica sobre a práxis historiográfica. Para além da historiografia, Rüsen (2001) destaca que há pontos comuns na escrita da história.

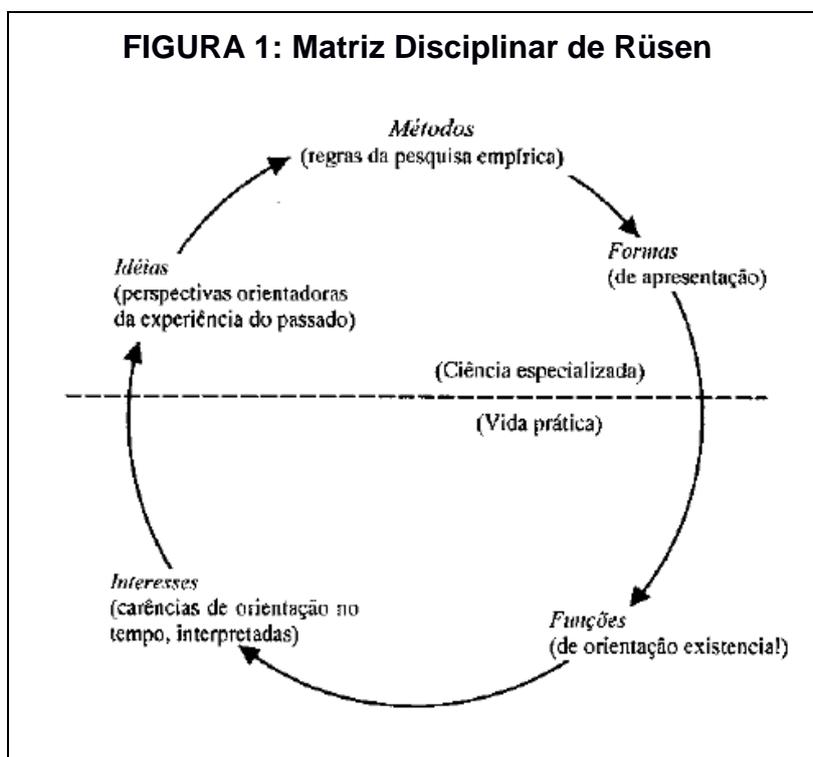
Os pontos comuns são sintetizados em sua matriz apresentada em forma de circunferência que esboça os princípios e fundamentos do pensamento histórico, esquematizada da seguinte forma:

Dos Interesses → Ideias → Métodos → Formas → Funções.

Ao estabelecer a matriz, Rüsen (2001) coloca o conhecimento histórico comum e o da ciência especializada como elementos que interagem a todo o momento, sendo a ciência da História uma forma diferenciada de pensar

²⁴ A Didática da História não tem apenas uma conceitualização, se quer o seu “lugar” é motivo de consenso entre historiadores, inclusive brasileiros. Saddi (2014) defende que a D.H. é uma subdisciplina da História, enquanto Cerri (2017) afirma que a D.H é um campo de fronteira da pesquisa histórica, que está entre a História e a Educação, por exemplo.

historicamente, mas que parte da vida prática, ou seja, dos interesses comuns da vida cotidiana.



Os fatores da matriz disciplinar da ciência da História são interdependentes e, de certa forma, são concebidos enquanto dialéticos, assim:

A interdependência dos cinco fatores do pensamento histórico é patente: em conjunto, eles constituem um sistema dinâmico, no qual um fator leva a outro, até que, do quinto, volta-se ao primeiro. Os diversos fatores são, pois, etapas de um processo da orientação do homem no tempo mediante o pensamento histórico (RÜSEN, 2001, p. 35).

Rüsen (2001) coloca no mesmo esquema duas questões pensadas por muitos como antagônicas, e mostra sua necessária afinidade: o conhecimento histórico comum, ou “vida prática”, indicados na parte inferior, e o pensamento científico, ou “ciência especializada” situada na parte superior da representação. A noção de pensamento histórico colocada na matriz demonstra que ambos se relacionam, não hierarquiza saberes, contudo propõe que o conhecimento histórico científico passa por um processo para se consolidar e retorna enquanto orientação existencial para a vida prática.

Dos cinco elementos propostos por Rüsen (2001) na matriz, três deles estão diretamente ligados à dimensão didática da História; são eles: interesses (carências de orientação no tempo, interpretadas); formas (de apresentação); e funções (de orientação existencial). Isso porque, esses cinco aspectos estão ligados a pontos comuns da escrita da História, que advém de interesses e carências da vida prática. Portanto, a ciência da História, nessa perspectiva, possui uma dimensão didática.

É preciso deixar claro que a Didática da História serve-se da Teoria e da Filosofia da História, mas não é historiografia, pois não está preocupada com a racionalidade ou com o método da ciência. Todavia se dedica a pensar os elementos da aprendizagem histórica nos mais diversos âmbitos que o pensamento histórico comum ou científico está presente.

Sendo assim, o objeto da Didática da História é a aprendizagem histórica, ou seja, busca compreender os ganhos, as aquisições de experiência, interpretação e orientação que formam a consciência histórica dos sujeitos e dão sentido às ações humanas. A apropriação e utilização das experiências interpretadas são entendidas como parte do processo de formação histórica dos sujeitos (RUSEN, 2007).

Com as considerações realizadas a partir da nova Didática da História, o historiador “desce de um pedestal” e busca reconciliar o campo da Ciência da História e sua função orientadora. O ensino-aprendizagem que fora deixado à margem no século XIX (e que parece muito vivo para alguns historiadores que renegam e projetam assimetrias entre a pesquisa e questões do ensino) é retomado enquanto parte dos estudos históricos e a noção reducionista de que a Didática da História consiste em metodologias e técnicas de ensino pôde ser superada (SADDI, 2010).

Compreende-se que a forma de transferir conteúdo e conhecimento científico não se sustenta mais, e a didática passa assim a ser “[...] um estudo que parte de dentro da Ciência da História e compreende os seus fundamentos no cotidiano, que busca identificar a relação que existe entre uma sociedade e seu passado” (BAROM, 2012, p.14). Assim os estudiosos da Didática da História preocupam-se com a origem, com o desenvolvimento e com as finalidades do conhecimento histórico (comum/geral e sofisticado/científico), com formas de aprendizado histórico (ou aprendizados) que produzam

orientação existencial para os sujeitos, a aprendizagem histórica é objeto da Didática da História.

Seguindo essa linha, no Brasil alguns intelectuais centraram suas atenções na problemática da aprendizagem e da pedagogização do ensino de história, alguns na busca de transcender tal situação. Posto isto, adiante realizamos um esboço de como a separação entre Didática da História e teoria da História têm sido compreendida e quais as contribuições que o campo da Didática da História Alemã trouxe para o debate no Brasil.

2.4 Algumas noções em torno da temática da Didática da História no Brasil

Como podemos perceber, a Didática da História foi afastada da ciência da História e por muito tempo esteve restrita às metodologias de ensino de História, marginalizada em relação à pesquisa e ao conhecimento científico. No Brasil essa realidade não foi diferente, o papel da Didática da História foi reduzido às questões técnicas, que considerou pressupostos gerais e externos à ciência da História.

A influência de ciências externas acarretou um processo de pedagogização e psicologização da Didática da História no Brasil, parecido com o procedimento que ocorreu na Alemanha (SHMIDT; BARCA; GARCIA, 2014). Diante da necessidade de ressignificar o Ensino de História e também dos debates sobre aprendizagem histórica, surgem alguns grupos que bebem da teoria de Rüsen para compreender o contexto brasileiro.

No entanto, nosso estudo não conseguiria abarcar todas as pesquisas que estão e foram construídas sobre essa temática em nosso país, muito menos, a totalidade das influências dos teóricos alemães. Dessa forma, tentaremos minimamente esboçar algumas problematizações que já estão um pouco mais fundamentadas e que nos possibilitam uma visão geral sobre a questão.

As apropriações da teoria rüseniana são distintas, embora, grosso modo, a contribuição seja no sentido de aproximar a teoria, a Filosofia e a vida prática, ou seja, o esforço constitui-se em compreender a Didática da História por meio dos pressupostos epistemológicos da própria ciência de referência, a História.

Ocorre, portanto, uma mudança de paradigmas que propõe ampliar as concepções de ciência do aprendizado histórico (CERRI, 2010).

Conforme Saddi (2014), algumas confusões são percebidas nas pesquisas no Brasil, uma delas é relacionada à Educação Histórica. Muitos confundem essa perspectiva com a Didática da História; todavia, a Educação Histórica surge na Inglaterra na segunda parte do século passado. O principal representante nesse contexto é Peter Lee. Seus escritos contribuem no Brasil com as discussões gestadas principalmente no âmbito da Universidade Federal do Paraná.

Didática da História e Educação Histórica não são sinônimas, constituem campos diferentes. Ambas as discussões surgiram de necessidades reais da vida prática, principalmente porque tanto os historiadores ingleses quanto os alemães estavam preocupados em legitimar o campo específico da ciência da História e, em especial a Educação histórica, revalorizando o ensino de História nas escolas (ALVES, 2013).

Em artigo publicado pela revista História & Ensino, intitulado: *História e vida: o encontro epistemológico entre Didática da História e Educação Histórica* (2013), Alves apresenta as distinções entre a Educação Histórica, de origem inglesa e a Nova Didática da História, com matriz alemã. Mas, além disso, pontua as potencialidades do encontro epistemológico entre as duas correntes.

As duas correntes defendem que a aprendizagem histórica deve estar matizada pela epistemologia da ciência da História, portanto, caminham em defesa da História enquanto ciência (ALVES, 2013). Contudo, a Educação Histórica está preocupada com o desenvolvimento cognitivo dos alunos, assim, é no âmbito escolar que se encontra enquanto teoria e metodologia de ensino.

A Educação Histórica busca aproximações com a Didática da História para compreender como os alunos aprendem e as possibilidades de progressão de pensamento histórico que possuem, por isso, apropria-se de alguns conceitos desenvolvidos por teóricos da Didática da História, principalmente por Rüsen. Em contrapartida, a Didática da História é mais ampla, como já fora mencionado, está preocupada com a aprendizagem e formação histórica em todos os lugares em que o conhecimento histórico é reivindicado, ou seja, nos usos públicos da História. Logo, a Didática da História como disciplina da ciência da história:

[...] tem a responsabilidade de estabelecer a 'Gênese', a 'Morfologia', e a 'Função' da 'Consciência Histórica' na sociedade, debruçando-se sobre todos os tipos de história, sejam ela produzidas no interior da instituição escolar (ensino escolar de história), nos meios públicos (nos discursos políticos, nas grandes revistas, na televisão, nos museus, no cinema etc.) ou nas universidades (história dos historiadores ou Ciência Histórica) (SADDI, 2012, p. 211-212).

As pessoas “acionam” a história, ou o pensamento histórico (os pensamentos, no plural) em todos os lugares nos quais há relações humanas. Identificamos nossa vida com o passado encontrado no museu, com a história do tempo presente (e do passado) interpretados pela mídia, com a família, na universidade; enfim, independente das formas como deparamo-nos com o passado fazemos relações temporais próprias, que orientam nossas concepções de mundo. Por isso a D.H. não é apática às várias formas de conhecimento histórico para além do científico, que podem e devem se relacionar.

Sendo assim, perceber a mudança de paradigma (CERRI, 2010) da Didática da História, até então como metodologia ligada a outras ciências, para a Nova Didática ligada à epistemologia do conhecimento histórico científico, torna-se imprescindível para avançarmos pensando as influências da bibliografia alemã nas produções brasileiras.

Essa mudança de paradigma da disciplina Didática da História acontece em muitas pesquisas, mas ainda caminha em passos lentos no ensino de História. Urban (2011) destaca que a própria formação de professores ainda ocorre balizada em pressupostos externos aos da ciência da História. Disciplinas como Didática da História e Prática de ensino são muito mais Pedagógicas do que históricas (URBAN, 2011).

O curso de formação de professores de História constitui-se em um espaço essencial para o desenvolvimento de concepções, perspectivas e aprendizagem históricas, no entanto, segundo o diagnóstico feito pela Professora Ana Claudia Urban (2011), a fragmentação e a hierarquização presentes nas estruturas curriculares dos cursos de História só fazem aumentar a distância entre disciplinas teóricas e disciplinas pedagógicas, abrindo abismos entre a formação e a prática do professor.

Nesse sentido, a Didática da História, baseada na teoria desenvolvida por Rüsen, rompe com essa dicotomia quando destaca que a aprendizagem precisa estar intimamente ligada à epistemologia da História e vice versa, pois a teoria precisa advir das necessidades de orientação comuns dos sujeitos na sociedade. Com a Didática da História o historiador desce do pedestal de detentor do conhecimento e caminha para uma formação humanista.

Rafael Saddi (2010) no texto *O parafuso da didática da História: objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada* destaca que a mudança paradigmática do conceito de Didática da História no Brasil teve quatro principais ampliações. A primeira relaciona-se aos questionamentos da redução da Didática da História às metodologias de ensino; a segunda trata-se da redução da didática da História à escola; a terceira refere-se ao questionamento da separação entre a Didática da História e a Ciência da História; a quarta consiste na ampliação e definição do caráter disciplinar e científico da Didática da História. Contudo:

[...] é importante destacar que não se pode compreender a Didática da História isoladamente da ciência histórica. Pelo contrário, todo historiador é didata da História em alguma medida, da mesma forma que é teórico da História, em alguma medida, embora essas possam não ser suas frentes privilegiadas de ação e produção. A reflexão didática, como a reflexão teórica, são componentes indissociáveis do pensamento histórico, definido *ad hoc* como a identidade do historiador [...] (CERRI, 2017, p.22).

Na perspectiva corroborada por Cerri (2017) todo historiador é também didata da história, já que a relação de ambas é intrínseca ao próprio trabalho do historiador. A aprendizagem histórica está presente, mesmo que não seja alvo. O trabalho do historiador está intimamente ligado a processos de aprendizagem histórica, nos quais é preciso relacionar experiência, interpretação e orientação existencial.

A área de estudos da Didática da História tem sido nutrida por vários grupos de debates, no entanto, ainda é um campo de conflitos e de disputas. No Brasil, algumas equipes de estudo realizam reflexões sobre a temática. Na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), o Grupo de Pesquisas em Didática da História (GEDHI) problematiza questões referentes à mudança paradigmática da D.H. “de uma disciplina voltada aos métodos e técnicas de

ensino para uma disciplina voltada à aprendizagem da história escolar e não-escolar, e envolvida com a Teoria da História e os usos sociais do conhecimento histórico” (BAROM et al, 2011, n.p).

O GEDHI é coordenado pelo professor Dr. Luis Fernando Cerri, que define em suas produções acadêmicas que a Didática da História é interdisciplinar, portanto, constitui-se um campo de fronteira entre a História e a Educação. Defende que é limitador compreender a D.H. como campo especificamente da pesquisa histórica, pois as questões às quais deve se debruçar são relacionadas a ambos, no entanto, como já apontado em outros momentos deste texto, afirma que não é possível compreender a D.H. isolada da ciência histórica (CERRI, 2017).

Já na Universidade Federal do Paraná (UFPR), o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica apropria-se do conceito de Didática da História, porém, com ênfase em outro campo, o da Educação Histórica, que tem seu próprio objeto e objetivos. As investigações de intelectuais da Educação História priorizam a cognição de alunos e professores, processos de aprendizagem e progressão de pensamento histórico, ligado à escola. Schmidt (2009) – coordenadora do grupo – e Urban (2009) definem a Didática da História enquanto disciplina escolar, na qual a cognição dos sujeitos envolvidos deve situar-se dentro da epistemologia da História. No entanto, em texto recente Schmidt (2017) assume a D.H. de maneira ampla, para além do ensino escolar.

Outro historiador já citado neste texto posiciona-se em relação ao caráter disciplinar da D.H. Rafael Saddi (2014-2010) afirma que a D.H. deve ser entendida enquanto subdisciplina da ciência da História, posição da qual estamos próximos. Na perspectiva de Saddi (2014), o caráter disciplinar da Didática da História se dá para além da escola, pois pretende compreender e discutir a consciência histórica na sociedade, mas não nega a relação dela com outros campos como o da Educação.

O campo da Didática da História tem se expandido e constituindo-se em uma área de discussão e disputa no Brasil, portanto, nem de longe podemos dizer que é homogêneo, mas os debates e opiniões semelhantes e dispares são importantes na medida em que ultrapassam o silenciamento e a naturalização da Didática da História como metodologia e técnica de ensino,

relegada ao espaço escolar, haja vista que se o assunto está em pauta quer dizer que há a possibilidade e a necessidade de refletir sobre como a Didática da História é e pode ser compreendida, como aprendemos história, quais as relações entre teoria e prática e todas as outras envolvidas por essa etc.

Balizados por essas questões, no próximo capítulo, realizamos a análise dos Projetos Pedagógicos Curriculares dos Cursos de História das sete Universidades Estaduais do Paraná, com o objetivo de compreender como a formação inicial apresenta essas questões, no que diz respeito ao currículo prescrito, logo, as normativas que norteiam a formação Inicial de professores de História.

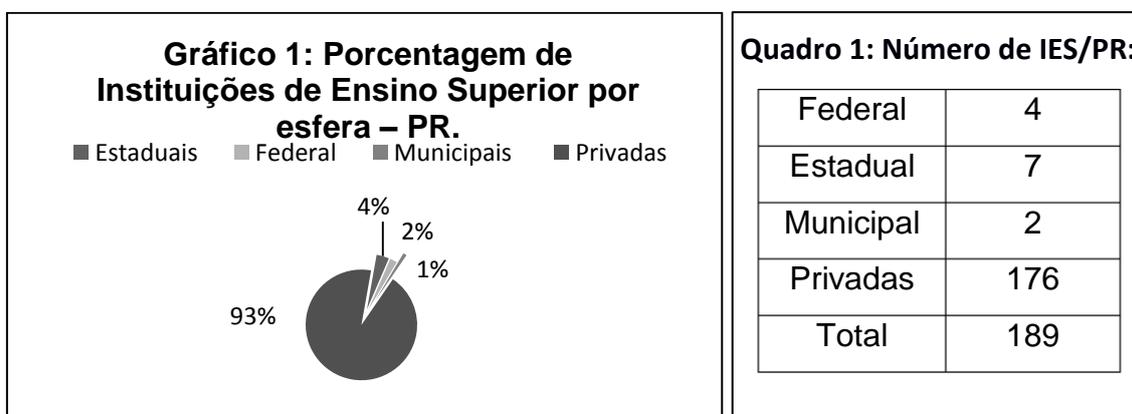
CAPÍTULO 3

PROJETOS PEDAGÓGICOS CURRICULARES DOS CURSOS DE HISTÓRIA (PPCH's) DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ: ROTEIRO DE ANÁLISE E NOÇÕES DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Este capítulo contempla a apresentação e análise das fontes de pesquisa. Primeiramente, versamos sobre o contexto dos cursos de História, bem como, das Instituições Públicas do Estado do Paraná com base nos dados do INEP (2016). Contextualizamos o caminho percorrido até a delimitação das fontes e os aspectos gerais e específicos deste estudo. Posteriormente, realizamos uma apresentação das dimensões contextuais e conceituais dos Projetos Pedagógicos Curriculares das sete universidades estaduais do Paraná, com base no roteiro de análise proposto por Ana Maria Eyng (2002). Por fim, realizamos o diagnóstico das concepções de Aprendizagem Histórica, Didática da História e relação teoria e prática, à luz da Didática da História, apresentadas pelos currículos.

3.1 Dados do Censo Da Educação Superior (2016) e delimitação das fontes

Segundo dados estatísticos do Censo da Educação Superior de 2016, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Paraná possui atualmente cento e oitenta e nove Instituições de Ensino Superior, sendo elas particulares e públicas, com cursos presenciais e à distância. Dividas por:



Fonte: Gráfico e quadro elaborados pela autora com base nos dados do INEP - Sinopses Estatísticas da Educação Superior. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Ou na base de Dados do IPARDES. Disponível em: <<http://www.ipardes.pr.gov.br/imp/index.php>>. Acesso em: 02 de janeiro de 2017.

Podemos perceber que se somadas as IES Federais, Estaduais e Municipais públicas, totalizam em treze instituições. Dessas, sete são estaduais. Já as privadas são maioria, cento e setenta e seis, do total de cento e oitenta e nove no Paraná.

Do total de cento e oitenta e nove IES, segundo dados da plataforma online do e-MEC²⁵, atualmente estão cadastradas quarenta e duas instituições que oferecem cursos de História. Destas, duas estão em descredenciamento voluntário e foram desconsideradas na contagem seguinte. Além dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em História, existem dois cursos de bacharelado independentes que são: História (América Latina), da UNILA, ativo desde 2011; e História (Memória e imagem) da UFPR, ativo desde 2009. No Quadro 02 abaixo podemos visualizar os números de cursos, modalidade, grau e categoria administrativa, que nos permite compreender a área.

Quadro 2: Cursos de História em IES do Paraná

MODALIDADE	EAD	Presencial
	27	31
GRAU	Bacharelado	Licenciatura
	6	52
CATEGORIA ADMINISTRATIVA	Privada	Pública
	30	10
TOTAL	Cursos	IES
	58	40

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Ministério da Educação, plataforma: E-mec: disponível em: < <http://emec.mec.gov.br/> > Acesso em: 10 de janeiro 2018.

Os dados nos mostram que a diferença é pequena nos números da modalidade de ensino, ao menos referentes à História. Nesse caso, a maior parte dos cursos de História, é presencial (53%), e a menor parte, embora bastante significativa, ocorre por meio do ensino à distância (47%). Os cursos de História no grau de Bacharelado apresentam-se em menor número (10%)

²⁵ Disponível em: < <http://emec.mec.gov.br/> > Último acesso em: 10/01/2018.

que a licenciatura (90%), no entanto, a maioria são cursos antigos, datam a implantação de 1960 em diante.

As Instituições de Ensino Superior que oferecem o curso de História são, na maioria, privadas (cerca de 84%). A parcela de instituições públicas federais, estaduais e municipais responde por apenas 16%.

Conscientes que não teríamos tempo hábil para trabalhar com todos os currículos devido ao grande número de Instituições de Ensino Superior no Paraná, entendemos como necessário optar e afunilar para definir as fontes. Sendo assim, como nos interessa discutir a partir da educação e do ensino, priorizamos as licenciaturas, posteriormente, definimos que a Educação Superior pública seria o foco. No entanto, precisávamos de mais delimitação, pois há entre as IES públicas dezoito cursos de História presenciais no Paraná.

Sendo assim, definimos que focaríamos nas Universidades Estaduais, já que fazemos parte de uma delas. No entanto, necessitávamos de mais recortes, já que as Universidades Estaduais possuem a sede e extensões universitárias, isso sem contabilizar todos os cursos da EAD, na maioria os PPCs de cada curso (mesmo sendo da mesma instituição) são específicos.

As universidades estaduais estão distribuídas pelo território paranaense, algumas possuem múltiplos *campi*, isto é, possuem sede e extensões. No caso do curso presencial de Licenciatura em História, alvo da pesquisa, existe na maioria das matrizes e nos *campus* avançados:

Quadro 3: IES e cidades onde o curso de História é ofertado – data de implantação:

UEL	Londrina – (1958 – implantação)
UEM	Ivaiporã (2010) e Maringá (1967)
UENP	Jacarezinho (1960)
UEPG	Ponta Grossa (2002)
UNESPAR	Campo Mourão (2011); Paranaguá (1960); Paranavaí (1996); União da Vitória (1960, FAFIUUV)
UNICENTRO	Coronel Vivida (2011); Guarapuava (1970) e Irati (1999)
UNIOESTE	Marechal Cândido Rondon (1980)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Ministério da Educação, plataforma: E-mec: disponível em: < <http://emec.mec.gov.br/> > Acesso em: 10 de janeiro de 2018.

Diante desse dado, deparamo-nos com mais uma necessidade de delimitação: precisávamos escolher quais propostas curriculares serviriam de base para nossa análise. Optamos então por um critério de seleção que considerou o Projeto Pedagógico Curricular que está em uso (2016-2017) dos Cursos de História presenciais mais antigos de cada uma das sete Universidades Estaduais do Paraná. Sendo assim, para facilitar a identificação colocamos no Quadro 04 os dados dos PPCs utilizados como fonte nesse estudo.

Quadro 4: PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE HISTÓRIA POR INSTITUIÇÃO:

Universidade	Cidade	Ano	Implantado	IES
UEL	Londrina	2010	1958	01
UEM	Maringá	2011	1967	02
UENP	Jacarezinho	2012	1960	03
UEPG	Ponta Grossa	2011	2002	04
UNESPAR	Paranaguá	2015	1960	05
UNICENTRO	Guarapuava	2011	1970	06
UNIOESTE	Marechal Cândido Rondon	2015	1980	07

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos PPCs das IES do Paraná²⁶ e do Ministério da Educação, plataforma: E-mec: disponível em: < <http://emec.mec.gov.br/> > Acesso em: 10 de janeiro de 2018.

No quadro estão os dados de cada PPC dos cursos de História: universidade, cidade, ano de elaboração, ano de implantação e número para cada uma. O último item, que consiste em um número, será utilizado para identificar a instituição, substituindo a nomenclatura da IES correspondente.

²⁶ Projetos Pedagógicos encontrados em:

UEL: Disponível em: <<http://www.uel.br/prograd/?content=pp/pp.html>> Acesso em 09/01/2018.

UEM: Disponível em: <<http://sites.uem.br/pen/deg/apoio-aos-colegiados-aco/documentos/cursos-1/cursos/historia-matutino-noturno>> Acesso em 09 de janeiro de 2018.

UENP: Disponível em: <<https://www.uenp.edu.br/historia>> Acesso em 09 de janeiro de 2018.

UEPG: Disponível em: <<http://www.uepg.br/catalogo/cursos/index.html>> Acesso em 09 de janeiro de 2018.

UNESPAR: Disponível em <<http://paranagua.unespar.edu.br/graduacao/historia/estrutura-hist/matriz-curricular>> Acesso em 09 de janeiro de 2018.

UNICENTRO: Disponível em: <<http://sites.unicentro.br/wp/historia/files/2012/06/PPP-HISTRIA-2011-Versao-Final.pdf>> Acesso em 09 de janeiro de 2018.

UNIOESTE: Disponível em: <<http://www.unioeste.br/servicos/arqvirtual/arquivos/1932013-Cepe.pdf>> Acesso em 09 de janeiro de 2018.

Ano de implantação dos cursos disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>> Acesso em 10 de janeiro de 2018.

Por exemplo: “IES 01”, faz referência à Universidade Estadual de Londrina (UEL) e assim sucessivamente.

Como podemos perceber, a maioria dos PPCs de História foi elaborada ou teve a última atualização entre 2010 e 2015 estando em uso atualmente. Apenas o da IES 02 não possui data de publicação do documento, mas tivemos acesso ao que está disponibilizado no site para consultas e, encontramos a resolução²⁷ que o regulamenta com a data de implantação, sendo assim, é do ano de 2011. Ambos os currículos estão em conformidade com a legislação, porém, não passaram efetivamente pela última exigência de reformulação que deve acontecer até 2018. A resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 obriga 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, incorporação da Base Nacional Comum Curricular nos PPCs dos cursos, entre outras questões. Isso ainda está em processo de regulamentação, implantação e efetivação, assim, não discutiremos este aspecto amplamente.

Para confirmar se eram esses Projetos Pedagógicos que estavam em vigor recorreremos aos coordenadores de curso via e-mail, que prontamente nos disponibilizaram a confirmação e o documento.

3.2 Fundamentos Teórico-Metodológicos da pesquisa

Procuramos diagnosticar em um primeiro momento as dimensões de cada currículo, baseados no roteiro elaborado por Eying (2002) e a partir deles identificar quais as noções de teoria/prática e aprendizagem, tendo por base o campo teórico da Didática própria da História. Analisamos o currículo como um todo, não só as disciplinas ou pontos que versam sobre questões pedagógicas, já que para o campo da Didática da História, especialmente na perspectiva de Rüsen (2006), essa divisão teoria e prática não faz sentido.

Os currículos das instituições de Ensino Superior consistem em fontes essenciais para compreendermos as intenções de formação, concepções norteadoras, pressupostos teóricos e metodológicos do curso. Buscamos investigar como estão articuladas as dimensões de teoria e prática e quais as

²⁷ RESOLUÇÃO N.º 129/2011–CI / CCH. Disponível em: <http://www.cch.uem.br/res_2011.html> Acesso em 26 de fevereiro de 2018.

noções de aprendizagem histórica, objeto da Didática da História, que perpassam os documentos.

O conceito de aprendizagem histórica que corroboramos advém do campo teórico da Didática da História e representa a aquisição, o ganho, ou seja, o aumento qualitativo da capacidade dos seres humanos em fazer relações temporais que organizem seu intelecto. Nas palavras de Rüsen (2012, p.73) “[...] a aprendizagem histórica se trata de um processo coerente de operações mentais e cognitivas com desenvolvimentos sensíveis - que podem ser determinados curricularmente”. Sendo assim:

“Aprendizagem” pode ser tematizada como um processo elementar e fundamental da vida prática como “narrativa histórica”[...]. Por “aprender” entende-se usualmente um processo ou procedimento vital (não só) para os seres humanos, pelo qual são adquiridas disposições ou capacidades para agir, mediante uma elaboração da experiência não instintiva, mas intencional e produtiva. Aprender é a aquisição de competências, a partir da apropriação (interpretação) da própria experiência. Nos seres humanos, ela se caracteriza por sua capacidade única de distanciar-se, objetivando seu meio ambiente, de refletir sobre si e de se objetivar ao longo da vida (RÜSEN, 2012, p. 76).

Assim, aprendizagem histórica é intrínseca a todo ser humano. Como aprendizagem é a aquisição de competências; a aprendizagem histórica é esse ganho no trato das relações temporais dos sujeitos. Dessa maneira, quando interpretamos a experiência temporal e perspectivamos o futuro estamos movimentando nossa aprendizagem histórica. Nesse sentido, buscamos analisar como é concebida a aprendizagem nos currículos.

Compreendemos de antemão que a produção do PPC advém de um processo histórico contínuo, ou seja, resulta de um contexto, de um dado tempo histórico e, por isso, torna-se de extrema importância que o entendamos inserido na sua totalidade. A escolha dessa fonte não foi um acaso, o currículo é o documento que:

[...] revela a identidade do curso a partir dos aspectos teóricos, metodológicos e organizativos que são apresentados, além de oferecer elementos explicativos sobre o encaminhamento do processo de formação de professores para a Educação básica, no Paraná (ZAINKO *et al*, 2015, p. 21).

No PPC estão as concepções centrais dos cursos, os objetivos e organização técnica e metodológica de ensino. Tal documento possui singular

importância, pois deveria ser conhecido e elaborado democraticamente por todos, no entanto, não é esse cenário que algumas pesquisas apontam. Assim, um dos primeiros limites do Projeto Pedagógico gira em torno da falta de uso e de interpretação, tornando-o, por vezes, apenas um elemento figurativo e burocrático. Dessa maneira:

[...] Podemos perceber constantemente, nos cursos de formação de professores, que muitas vezes o Projeto Pedagógico Curricular é algo geralmente desconhecido por parte dos professores; ele existe, mas não é discutido e usado de maneira democrática (ZAINKO *et al*, 2015, p. 22).

Embora o PPC tenha alguns limites quanto a sua aplicabilidade e construção, consiste em um documento que expressa a organização, a identidade do curso, por meio dos pressupostos metodológicos e teóricos, e as intenções de formação de professores para a Educação Básica (ZAINKO *et al*, 2015). Considerando a essencialidade da discussão sobre formação de professores, nos propusemos a enveredar por esse caminho, atribuindo ênfase à análise dos currículos com a intenção de mostrar as potencialidades e importância do Projeto Pedagógico Curricular para Educação Superior, em especial para os cursos de História.

O currículo é um elemento obrigatório para todos os níveis do sistema educacional brasileiro, previsto na Lei de Diretrizes e Bases (9394/96), cada modalidade possui uma estrutura específica²⁸. No caso do sistema de Ensino Superior, a LDB exige que sejam construídas Diretrizes Curriculares Nacionais, nas quais devem conter instruções para a construção dos PPCs de cada curso.

Para os cursos de História foram publicadas duas Diretrizes, como apontado no primeiro capítulo desse estudo. A primeira em 2001 e a segunda em 2002. O parecer CNE/CES 492/2001 (aprovado em 03 de abril de 2001) estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia (2001) e, posteriormente em separado, a Resolução CNE/CP 1ª de 18 de Fevereiro de 2002, institui as

²⁸ No Ensino Básico o documento chama-se Projeto Político Pedagógico (PPP), cada instituição organiza o seu de acordo com a legislação, contexto e necessidades da comunidade escolar.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Além dessas, a Resolução CNE/CES 13, aprovada em 13 de março de 2002, estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de História, no qual normatiza o PPC, o qual deve estar estruturado em:

Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecido pelo curso de História deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- c) as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na licenciatura
- d) a estrutura do curso, bem como os critérios para o estabelecimento de disciplinas obrigatórias e optativas do bacharelado e da licenciatura;
- e) os conteúdos curriculares básicos e conteúdos complementares;
- f) o formato dos estágios;
- g) as características das atividades complementares;
- h) as formas de avaliação.

Dessa forma, as questões estruturais do Projeto Pedagógico Curricular são basicamente as mesmas, a normatização contribuiu para padronizar os PPCs, e isso é frequente em todos os que analisamos. Cada proposta curricular precisa ser singular, em termos de conteúdo, ou seja, no que tange a seus objetivos, o que e como se pretende formar e as concepções norteadoras que caracterizam a identidade do curso. Isso porque cada um responde a carências e intenções de um dado tempo e espaço específico, ao contexto que estão inseridos.

Para tornar a investigação mais organizada e articulada com o referencial teórico que escolhemos, usamos o roteiro de análise proposto pela professora Ana Maria Eyng (2002), da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, que foi utilizado e aplicado por vários professores em um trabalho minucioso de análise de Projetos Pedagógicos, em duas universidades estaduais e uma federal no Paraná, resultando no texto *Políticas de Formação do Professor e qualidade da Educação Básica: o Projeto Pedagógico das licenciaturas, os condicionantes da qualidade, o perfil dos professores e o*

*desempenho dos estudantes do Estado do Paraná (ZAINKO et al, 2015)*²⁹. O roteiro propõe análise de quatro dimensões do currículo, são elas: contextual; conceitual; operacional e avaliativa.

Quadro 5: Dimensões do roteiro de análise dos Projetos Pedagógicos

Contextual	É preciso levar em consideração o contexto de produção dos Currículos, entende-lo no “seu lugar”, na trajetória dos cursos, em como ele se relaciona com a Educação básica e com a sociedade. Significa analisá-lo compreendendo suas especificidades, singularidades e necessidades sociais e educacionais de onde está inserido.
Conceitual	Compreende as concepções teóricas norteadoras, princípios, valores, fundamentos (epistemológico, pedagógico, sociológico, antropológico), que permeiam todo o currículo e orientam as noções de educação, aprendizagem, sociedade, entre outras. Portanto, é uma categoria que precisa de atenção, pois diz muito sobre o processo de “tornar-se professor”.
Operacional	Maneiras pelas quais os cursos colocam em prática seus pressupostos conceituais, como articulam a teoria (do PPC) e a prática do curso. Essa dimensão leva em consideração também a organização do PPC, a forma como se estruturam; como estão colocados e apresentados; quais as articulações demonstradas e efetivadas.
Avaliativa	O Projeto pode estar em constante mutação, isso porque tal documento pode ser revisto sempre que necessário. O PPC passa por cinco avaliações: No âmbito nacional pelo SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior); na instituição; no curso; nas disciplinas; no projeto. Avaliação que deve facilitar a compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Fonte: elaborado pela autora com base no roteiro de análise proposto por EYNG (2002, apud: ZAINKO et al, 2015).

²⁹ Noção trazida no livro *Cadernos do Professor*, vol. 4. ZAINKO, Maria Amélia Sabbag (org). *Políticas de Formação do Professor e qualidade da Educação Básica: o Projeto Pedagógico das licenciaturas, os condicionantes da qualidade, o perfil dos professores e o desempenho dos estudantes do Estado do Paraná*. Do Grupo de Pesquisa do observatório da Educação Superior da Universidade Federal do Paraná – UFPR, 2015, p. 21.

Para a nossa pesquisa, optamos por trabalhar com duas dessas dimensões. Embora todas sejam relevantes, as dimensões contextual e conceitual contribuíram como um roteiro para apresentarmos os PPCs, já que nossa pretensão gira em torno de analisar o que os currículos apresentam de orientação para a formação de professores. Com a contextualização, poderemos perceber a importância e os processos pelos quais os cursos passaram; e com a conceitualização, é possível identificarmos as bases epistemológicas e os fundamentos teóricos com os quais o currículo demonstra identificar-se. Além disso, esses dois elementos de apresentação permitem a análise posterior das perspectivas de didática, aprendizagem, teoria e prática nos PPCH.

Analisamos os Projetos Pedagógicos Curriculares dos Cursos de História das sete universidades estaduais do Paraná, dentro de suas especificidades, já que a produção de cada currículo ocorre em contextos particulares, ainda que dentro na relação com estruturas macros (como a legislação) que merecem atenção. A partir dessa metodologia de análise descrita, podemos diagnosticar elementos que nos levaram às categorias de análise.

Assim conseguimos examinar os PPCs, à luz do referencial teórico e das concepções de Didática da História, aprendizagem histórica e teoria/prática que permeiam os fundamentos, as intenções, os referenciais do currículo, que serão aplicadas adiante.

3.3. Apresentação das fontes de pesquisa

A discussão sobre currículo se constitui em um debate que vem se fortalecendo nas últimas décadas, por isso, não há possibilidade de abordar temáticas que tem o currículo como fonte sem problematizar seu contexto, os envolvidos no processo de construção e os resultados de sua produção como frutos de um dado tempo, espaço e de relações sociais, políticas, econômicas e de poder.

Analisamos os PPC'sH-PR dentro da lógica do currículo prescrito. Contudo, temos consciência de que o currículo praticado pode ser divergente ao escrito (SOARES, 2012). Entendemos que muitas vezes o que está no

documento pode ser interpretado de várias formas, o que podemos considerar como estratégias da prática, no entanto, não temos condições, nesse momento, para abordar os aspectos praticados, tal problemática será contemplada em um trabalho posterior.

Procuramos na base de dados e nos catálogos de teses e dissertações no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) trabalhos que teorizassem sobre os currículos de História; no entanto, a maior parte das publicações foi em meados dos anos 2000, poucos escritos mais recentemente. Entre os mais atuais encontramos a dissertação: *A história como ciência e suas decorrências pedagógicas: uma análise do projeto político pedagógico do curso de história da UNESC a partir de Marc Bloch*, de André Augusto Bousfield (2009).

Embora o tema da dissertação não seja diretamente ligado à presente pesquisa, aproxima-se a medida que Bousfield (2009) está preocupado com os pressupostos da formação do pesquisador e professor de História. Tendo como base de análise a ciência da História, nessa direção, por meio da análise do PPC do curso de História da Universidade do Extremo Sul Catarinense, concluiu que há uma carência na formação de professores, justamente porque não há uma demarcação precisa das noções teóricas-metodológicas que comprometem a percepção da especificidade da ciência da História (BOUSFIELD, 2009). Preocupação compartilhada nessa pesquisa, quando pensamos na possibilidade formativa da Didática da História.

Encontramos também a tese da professora Angela Ribeiro Ferreira, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), que no doutoramento problematizou questões dos currículos de formação de professores em âmbito nacional. A partir da teoria crítica do currículo, esse trabalho contribuiu para pensá-lo como um produto ideológico de seu tempo. Pois:

Essa nova forma de conceitualizar o currículo, chamada de Nova Sociologia do Currículo³⁰, foi uma tentativa de superar, na década de 1970, uma visão de currículo apenas como planejamento e instrumento de controle social, apolítico, ateuórico, e com pretensões de neutralidade, ou seja, currículos que não questionam a ordem social, ao contrário, se desenvolvem no sentido de manter tudo como está (FERREIRA, 2015, p. 24).

³⁰ (GIROUX, 1997).

Os autores da Nova Sociologia, portanto, propuseram elementos para a compreensão mais ampla do currículo, indo além do que está escrito, dado e objetivado no texto do documento, possibilitando pensá-lo como uma construção histórica, social e cultural, influenciada por diversas relações, inclusive as de poder na produção do mesmo, já que: “definitivamente, não existe neutralidade na composição curricular” (FERREIRA, 2015, p. 24).

A partir dessa perspectiva, os Projetos Pedagógicos são construções sociais de um dado contexto e desta forma, não podemos tomá-los como objetivos e neutros, muito menos com análises generalizantes. Embora a base seja comum, cada currículo tem (ou deveria ter) suas especificidades (FERREIRA, 2015).

Ferreira (2015) aponta que percebeu nos currículos e nas entrevistas com coordenadores de curso, coletadas no processo de pesquisa, que o currículo não se atualiza muitas vezes porque é mais fácil manter a base curricular antiga, dominante e cômoda, que garante “lugares cativos dos docentes” (FERREIRA, 2015, p. 28), do que tentar ressignificar, incorporar novos desafios. Mais uma evidência que demonstra que o currículo não é neutro, já que a sua produção transcende o escrito e o que está colocado é marcado de intenções. Relacionado ao currículo o importante é:

[...] reconhecer que a mobilização deste conceito não é inocente e que ele tende a legitimar certos grupos e tendências em desfavor de outros. Neste sentido, ele deve ser visto como parte dos jogos de interesses que definem o trabalho acadêmico e os processos de legitimação das diversas correntes científicas (GOODSON, 1997, p.14).

Sendo produto de interesses e intenções, o currículo deve ser observado com muito cuidado para não ser entendido como algo pronto, acabado e neutro. Tentar compreendê-lo representa arriscar-se em âmbitos que não estão claros e, muitas vezes, não ditos, mas que precisam ser pensados e problematizados levando em consideração cada contexto. Por isso, nossa intenção não é comparar e valorizar um em detrimento de outro, mas analisar cada currículo, sem generalizações, pois há uma semelhança em termos estruturantes, mas as noções de ensino e aprendizagem podem ser singulares, já que cada curso tem autonomia para refletir e decidir sobre em quais perspectivas e objetivos a licenciatura em História deve embasar-se.

3.4 Projetos Pedagógicos Curriculares: dimensões contextual e conceitual

A partir do roteiro analítico proposto por Eyng (2002)³¹, buscamos apresentar cada currículo, como outrora mencionado, com ênfase em duas das dimensões do Projeto Pedagógico Curricular, são elas: contextual e conceitual. Optamos por utilizar essas dimensões justamente porque aproximam a apresentação das fontes e a análise das mesmas.

O roteiro original foi idealizado por Eyng (2002), mas adaptado com elementos da Didática da História, ou seja, tentamos detectar quando procuramos elementos das dimensões contextual e conceitual, pontos que auxiliaram a identificar concepções que permitem chegar às categorias de análise, como as da Didática da História, aprendizagem histórica e relação teoria e prática presentes nos currículos.

A dimensão contextual apresenta, de início, a trajetória histórica do curso contemplada no documento, e para além das datas, expõe os avanços, problemas e desafios vivenciados. Na sequência, demonstra as preocupações com a articulação escola-sociedade-curso evidenciadas no PPC. O terceiro elemento aponta as características do macrocontexto local e global, que identifica as necessidades e contradições da organização social e questões apontadas no currículo que fazem referência a elementos externos. O último componente a ser analisado nessa dimensão é a caracterização do curso, ou seja, de forma sucinta, como estão organizados, quais as suas particularidades e pretensões (ZAINKO, 2015).

Para deixar mais clara e objetiva a apresentação, colocamos em forma de quadro as informações referentes à dimensão contextual dos sete PPCs de História das IES Estaduais do Paraná. Foram utilizados elementos do todo dos PPCs, portanto, aparecem trechos de várias partes do documento e não necessariamente na ordem.

³¹ Citada por ZAINKO *et al*, 2015.

Quadro 6: DIMENSÃO CONTEXTUAL

Dimensão contextual	PPCH – IES 01 (2010)
Trajatória histórica	<p>A elaboração do PPC decorre de um processo que finda em 2009, depois das leis em relação às diretrizes Curriculares Nacionais para Educação, para as relações Étnico-Raciais, e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), obrigatoriedade da disciplina de LIBRAS (2002), entre outras de nível nacional. Internamente estabeleceu-se a Resolução CEPE nº0143/2008 que institui Diretrizes gerais para proposição, implantação e alteração dos Projetos Pedagógicos na Universidade.</p> <p>Não há outras informações sobre o histórico do curso.</p>
A articulação escola-sociedade-curso	<p>O curso “tem por meta formar profissionais para a educação, para atuar em diferentes níveis e modalidades de ensino da escolarização regular e em atividades de ensino aprendizagem” (p.02).</p> <p>“[...] licenciatura deve formar profissionais para atuação em pesquisas sobre patrimônio artístico e cultural, assessorias culturais e políticas, gestor de bancos de dados, organização, entre outras atividades ligadas à área e ao mercado de trabalho” (p.02).</p> <p>“Problematizar a questão documentária para a produção do conhecimento, assim como articular atividades e políticas de atuação para a defesa da memória e do patrimônio, formadores e consolidadores da cidadania” (p. 12).</p>
As características do macrocontexto local e global	<p>“Formação integral do profissional da área de História como professor e pesquisador, isto é, como cidadão consciente e, portanto como agente de transformação da sociedade brasileira a partir do trabalho em sua especialidade: no ensino – atividade até o momento, privilegiada entre nós, na pesquisa e na extensão” (p. 10).</p> <p>Objetivo: “Articular a formação na graduação com a pós-graduação” (p. 10).</p>
Caracterização do curso	<p>Licenciatura – Semestral.</p> <p>Divisão: disciplinas teóricas, disciplinas pedagógicas e disciplinas de ensino (práticas). (A indissociabilidade entre teoria e prática/professor e historiador foi destacada no início do documento).</p> <p>Meta: formar profissionais para a educação.</p> <p>Busca pela interdisciplinaridade (vários professores de outros departamentos – Geografia, Sociologia, Pedagogia, Psicologia – ofertam disciplinas).</p>
Dimensão contextual	PPCH – IES 02 (2011)
Trajatória histórica	<p>O curso de Licenciatura em História teve origem em 1966, (na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Maringá depois se juntou a outras faculdades e alterou-se para instituição estadual). Nesse sentido, o currículo foi se alterando e “Procurou-se dar ênfase a questões contemporâneas, acrescentou-se disciplinas que se</p>

	adequavam às novas demandas do mercado de trabalho, com o objetivo de formação de recursos humanos, também, para a prática da pesquisa”. Conforme o próprio PPC aponta, em 1992 ocorreram alterações na grade curricular e o curso passou a ser ofertado em sistema seriado anual, com duração de quatro anos e com oferta para licenciatura e bacharelado. A grade atual é resultado de mudanças realizadas em 2005 e operacionalizadas em 2006, na qual as principais mudanças giram em torno da demanda da legislação por 400 horas de estágio, 400 horas de prática de ensino, que nesse caso foram divididas nas “disciplinas de conteúdos” e acrescentou as disciplinas denominadas: “tópicos especiais optativos”.
A articulação escola-sociedade-curso	<p>“[...] devem ser criadas as condições institucionais, visando o intenso convívio da universidade com a sociedade” (p.01).</p> <p>“A licenciatura em História dirige-se para o exercício do magistério nas escolas de ensino fundamental e médio. O bacharelado busca preparar o pesquisador em História para as funções de historiador a serem desempenhadas tanto no setor público como no privado” (p.02).</p> <p>“A formação do profissional de História inclui a sua capacitação para produzir o conhecimento, posicionar-se criticamente frente à produção científica, bem como, transmitir aos educandos não somente um saber determinado, mas principalmente desenvolver-lhes uma postura crítica frente à realidade que os cerca” (p.02).</p>
As características do macrocontexto local e global	Não identificado.
Caracterização do curso	<p>Disciplinas semestrais e anuais – obrigatórias e optativas, além de carga horária complementar.</p> <p>As disciplinas ditas “teóricas” possuem carga horária de prática.</p> <p>“Além de formar profissionais para o magistério dos níveis: fundamental, médio e superior, o curso de História encaminha para o exercício da função de pesquisador e historiador” (p.02).</p>
Dimensão contextual	PPCH – IES 03 (2012)
Trajatória histórica	Curso autorizado em 1960. A última atualização ocorreu em 2012 para a nova turma em 2013, por conta da necessidade de adequação as demandas da formação de professores e principalmente as novas regras da legislação, no caso a incorporação de LIBRAS nos cursos. Ocorreu um movimento de repensar e reavaliar o currículo que resultou na proposta atual.
A articulação escola-sociedade-curso	“[...] por ter clareza de seu papel enquanto instituição pública, a [...] (universidade) parte do pressuposto de que as suas atividades acadêmicas – ensino, pesquisa e extensão – devem ter clara função científica e social”

	<p>(p.05). “[...] o curso de História deve ocupar lugar de destaque. Uma vez que a Universidade tem clareza de seu papel de promotora de transformações da realidade, as suas atividades acadêmicas devem estar orientadas para esta intervenção histórica, priorizando ações que atendam às demandas da sociedade e reduzam as diferenças” (p.05). “O curso de História tem o compromisso de traçar o perfil para os futuros profissionais, qualificando-os para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania” (p. 06). “O novo Projeto Pedagógico do Curso de História pretende desenvolver a capacidade de pesquisa através de uma formação teórica e prática para a atuação em vários setores da sociedade” (p.05).</p>
As características do macrocontexto local e global	<p>O curso “tem atendido à formação de profissionais da área de História para atender às demandas regionais, especialmente no que tange à formação de professores para atuação na educação básica” (p.05). O curso atende a demanda da região (Norte Pioneiro do Estado e outros estados). Necessidade de adequar o curso às novas demandas da área. “O aluno do curso de História deve ter em mente que esses meios de comunicação refletem a sociedade [...]” (p.07).</p>
Caracterização do curso	<p>Licenciatura. Vespertino e noturno. Curso anual, com algumas optativas semestrais. O PPC contempla o regulamento de estágio, a prática como componente curricular- CNE/CP N°.02 de 19 de fevereiro de 2002. Horas que “Devem ser encaradas, isto sim, como algo natural, parte integrante de qualquer disciplina de um curso que tem por objetivo primordial formar professores” (p.43).</p>
Dimensão contextual	PPCH – IES 04 (2011)
Trajectoria histórica	<p>Criado no final da década de 1940 na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do município e em 1969 transforma-se em Universidade Estadual. A primeira grande modificação no currículo de História ocorreu em 1998, depois da LDB 9394/96. Algumas tentativas de reformulação aconteceram posteriormente, em 1999 e 2000, mas sem a aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa e extensão (CEPE). Assim, a forma encontrada para sair do currículo antigo, já superado, foi a criação da proposta do Bacharelado, aprovada em 2001, com a intenção de aproximação dos dois ramos, que na realidade, por pressão da CEPE dicotomizou a licenciatura e o Bacharelado. Só em 2004 foi aprovada a reformulação curricular. A alteração atual ocorreu em 2010, mas foi aprovada após todas as instâncias de avaliação (SINAES, ENADE, CPA, Coordenadores e docentes do curso) em 2011. A Comissão Própria de avaliação criou, em 2009, um</p>

	instrumento de avaliação do curso. Um questionário respondido por alunos e professores com suas opiniões sobre vários pontos relacionados ao curso de História. As respostas foram contabilizadas, problematizadas e utilizadas como norte dessa nova proposta curricular.
A articulação escola-sociedade-curso	<p>O historiador “[...] deve ter clareza sobre a importância social do conhecimento histórico” (p. 21).</p> <p>“O profissional da História deve ser consciente da responsabilidade social de seu trabalho, pois assume a responsabilidade de produzir - no ensino como na pesquisa - um conhecimento com implicações sociais, pois trata da consciência da coletividade no tempo, que cada sociedade precisa para seus processos de identificação, orientação, sobrevivência no presente e projeção do futuro” (p.21).</p> <p>“Busca-se que o profissional de História egresso do curso de licenciatura seja dotado de uma postura mais indagativa, dialógica e compreensiva que normativa da escola e da sociedade” (p.25).</p> <p>O egresso “está constitutivamente aberto a soluções novas que permitam desde a resolução dos problemas pontuais e cotidianos da sala de aula até o engajamento em projetos coletivos de transformação dos sistemas educacionais” (p.25).</p>
As características do macrocontexto local e global	<p>Relação com a Associação Nacional de História (ANPUH).</p> <p>Responde, porém, critica a legislação.</p> <p>O egresso poderá atuar nos mais diversos campos, de acordo com a demanda (professor, consultor, assessor, produtor etc, de temas vinculados ao Ensino e História).</p>
Caracterização do curso	<p>Licenciatura – Noturno.</p> <p>Curso dirigido à formação de professores, que na última reformulação modificou o PPCH buscando resgatar disciplinas mais teóricas.</p> <p>A IES possui os cursos de Bacharelado e Licenciatura, mas destaca no PPC que ambas as formações serão o mais próximo possível para que não ocorra a dicotomização das formações, embora sejam priorizadas e respeitadas as questões relacionadas à formação de professores na Licenciatura (p. 22).</p>
Dimensão contextual	PPCH – IES 05 (2015)
Trajetória histórica	Não consta.
A articulação escola-sociedade-curso	<p>A universidade “procura estabelecer cursos que fomentem, através de renovadora concepção de ensino, a habilidade teórica e prática dos alunos, fazendo dos mesmos cidadãos conscientes de valores éticos, estéticos culturais, sociais e espirituais, concatenados com os valores humanísticos-democráticos” (p.04).</p> <p>“Quer, também, acompanhar e liderar os desafios e exigências de uma sociedade do conhecimento, proporcionando, através da ação pedagógica voltada para a pesquisa e prática profissional permanentemente</p>

	<p>inovadora, novas posturas de ação junto ao corpo docente e discente, a fim de possibilitar a formação de um novo profissional” (p.04).</p> <p>A principal concepção é a de formar para a cidadania, que, na perspectiva do curso, deve estar pautada no conhecimento científico, porém, humanizado.</p>
As características do macrocontexto local e global	<p>Diante do contexto macro: “Tendo como compromisso ser formadora de uma nova sociedade, as instituições superiores devem desempenhar com competência o desafio de atender aos desígnios da modernidade, articuladas com as questões concretas postas pela dinâmica da sociedade e da cultura, e engajadas na humanização do progresso” (p.04).</p> <p>“Ainda que numa entidade educacional a busca pela prática da cidadania seja o elemento decisivo, é fundamental a referência ao mercado trabalho, cada vez mais impregnado pela intensividade do conhecimento” (p.06).</p> <p>São duas as linhas apresentadas pelas concepções teóricas que norteiam o curso, uma é: “Economia e sociedade”, que trabalha com a ideia de desenvolvimento da base econômica, ocupação regional, interdisciplinaridade. E outra linha é “Educação Histórica” relacionada à prática de ensino escolar da região.</p>
Caracterização do curso	<p>Licenciatura – Noturno. Seriado anual.</p> <p>“O curso de história [...] trata pesquisa não só como modo de produção da ciência, mas igualmente como base educativa e, procedimento pedagógico eminente. [...] vê na pesquisa não uma atividade entre outras, mas o ambiente da aprendizagem, destacando nesta, seu objetivo histórico mais alto que é a formação da competência humana” (p.14).</p>
Dimensão contextual	PPCH – IES 06 (2011)
Trajatória histórica	<p>Segundo o PPC de História/IES 06, o curso surgiu na antiga Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Guarapuava (FAFIG), criada na década de 1960. A retrospectiva impressa no PPC começa com a valorização da pós-graduação em História e destacando as especializações <i>lato</i> e <i>stricto sensu</i> que tem relação direta com a licenciatura em História. Na sequência apresenta a contextualização da criação do PPC, contrapondo-se ao modelo que estava implantado. O currículo até então colocado privilegiava o viés eurocêntrico, legitimador de uma verdade única e que não contemplava o debate atual. Na busca de transcender essa perspectiva, elaboraram esse PPC.</p>
A articulação escola-sociedade-curso	<p>“Os fundamentos que alicerçam o desenvolvimento desta proposta encontram amparo na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, que envolvam alunos de graduação, pós-graduandos, profissionais da área, e promovam um processo de reflexão crítica, trocas de experiências, permitindo a interlocução entre a universidade e a</p>

	sociedade” (p.09).
As características do macrocontexto local e global	Preocupação com “história e região”, área de concentração do Programa de Mestrado em História. “[...] fomenta-se a criação de novas linhas de pesquisa, voltadas para a realidade multiétnica da região de abrangência da [universidade], contemplando a história do próprio pesquisador, como premissa à pós-graduação” (p.06).
Caracterização do curso	Licenciatura plena. Curso com disciplinas semestrais e anuais, optativas e obrigatórias. Preocupação com a carreira de pesquisador, graduando com possibilidade de entrar no mestrado na mesma instituição.
Dimensão contextual	PPCH – IES 07 (2015)
Trajectoria histórica	O curso de História da IES 07 foi criado em 1980 e até 1989 era semestral, foi alterado para seriado/anual, em 2009 sofreu uma alteração e parcialmente semestralizou-se. É o PPC que foi atualizado mais recentemente entre as estaduais, no entanto, a motivação maior foi integralizar a semestralização, sob a justificativa de alcançar os objetivos do curso com êxito e flexibilizar as demandas para os docentes e discentes.
A articulação escola-sociedade-curso	O licenciado deve “assumir compromisso com a universidade pública enquanto espaço de geração e socialização reflexiva e crítica do saber livre e autônomo” (p.08-09).
As características do macrocontexto local e global	Não identificado.
Caracterização do curso	Licenciatura – noturno e matutino. Semestral. Crítica à linearidade, à história quadripartite, à visão cronológica e à noção de “progresso”.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos Projetos Pedagógicos Curriculares de História das Universidades Estaduais do Paraná – IES 01, 02, 03, 04, 05, 06 e 07 (2010; 2011; 2012; 2011; 2015; 2011; 2015).

A trajetória histórica do curso é extremamente importante para que possamos compreender por quais desafios e conquistas ele passou: na maioria das vezes, questões que afetaram o currículo e modificaram a prática (ZAINKO *et al*, 2015). A maior parte dos PPCs apresenta essa dimensão, apenas o PPC da IES 05 não expõe a história do curso.

É comum nos PPCs a abordagem do histórico e trajetória do curso ser marcado e modificado por exigência da legislação, como, por exemplo, o Decreto n. 5626/2005 – que Inclui a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) – nos currículos de licenciatura. Mas, também, pela necessidade de

se “reinventar”, de suprir as demandas dos professores e dos alunos. No caso do PPCH da IES 07, semestralizar para flexibilizar o currículo, a saída dos professores e a adaptação dos alunos as disciplinas. Já no caso do PPCH da IES 04 a necessidade, a partir das reivindicações de alunos e professores, contempladas em uma pesquisa da CEPE (Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão), de modificar fundamentos, de incluir mais disciplinas teóricas no currículo.

O segundo ponto destacado é a relação do curso com a sociedade e com a Educação Básica. Como as propostas do PPC se articulam às demandas sociais, à realidade na qual está inserido? Essa dimensão proporciona a análise levando em consideração as necessidades educacionais e sociais do lugar onde a universidade e o curso estão inseridos. Os PPCs apontam para a formação crítica e humanista do profissional de História, na qual devem construir um olhar diferenciado para o mundo, conseguindo posicionar-se frente à sociedade, sabendo do seu papel transformador.

O PPC da IES 05 assume o discurso de formar um “novo profissional” que deve corresponder aos desafios da “sociedade do conhecimento” adquirindo valores éticos, estéticos, culturais e espirituais, preceitos humanísticos e democráticos.

A formação do graduando em História é apresentada nos PPCs com finalidade científica-social, ou seja, com o objetivo de formar para a cidadania, para o exercício crítico e transformador da realidade social, já que esse profissional poderá atuar em diversos espaços, além da Educação Básica, como nos setores artísticos, da cultura, de memória e do patrimônio. Assim:

A formação do profissional de História inclui a sua capacitação para produzir o conhecimento, posicionar-se criticamente frente à produção científica, bem como transmitir aos educandos não somente um saber determinado, mas principalmente desenvolver-lhes uma postura crítica frente à realidade que os cerca (PPC História IES 02, 2011, p.02).

O PPC da IES 02 contempla um elemento importante: a função do professor de história de contribuir para transformar olhares e opiniões, não apenas de transmitir visões prontas e acabadas, mas de desenvolver questionamentos e a sensibilidade crítica nos educandos. Dada essa responsabilidade:

O profissional da História deve ser consciente da responsabilidade social de seu trabalho, pois assume a responsabilidade de produzir - no ensino como na pesquisa - um conhecimento com implicações sociais, pois trata da consciência da coletividade no tempo, que cada sociedade precisa para seus processos de identificação, orientação, sobrevivência no presente e projeção do futuro (PPC de História IES 4, 2011, p.21).

Nesse sentido, o profissional de História, entendido aqui principalmente como professor, visto que os PPCs são de licenciaturas, possuem o compromisso de auxiliar os alunos no desenvolvimento do conhecimento histórico e, portanto, compreenderem as rupturas e continuidades históricas a fim de orientarem suas vivências e projetarem o futuro.

Assim, buscando elementos que encaixassem nas características do macrocontexto global e local, a maioria dos PPCs não faz referência direta, no entanto, correspondem à legislação nacional, o que pode ser entendido como elemento do macro contexto, além disso, a preocupação em corresponder às necessidades da sociedade atual foi evidenciada no item anterior e na afirmação:

Tendo como compromisso ser formadora de uma nova sociedade, as instituições superiores devem desempenhar com competência o desafio de atender aos desígnios da modernidade, articuladas com as questões concretas postas pela dinâmica da sociedade e da cultura, e engajadas na humanização do progresso (PPC de História IES 05, 2011, p.4).

A universidade e o curso de história precisam estar em constante relação com as demandas do contexto local e global, pois sem essa relação o conhecimento histórico perde sua função de orientação para a vida prática. O mercado de trabalho e o futuro profissional também são problematizado, em dois PPCHs, da IES 02 e da IES 05. No entanto, nos PPCs nas IES 03 e 07 não encontramos menções às características do macro contexto.

A IES 04 frisa a relevância da Associação Nacional de História (ANPUH) na trajetória dos cursos de História no Brasil, o que contribui para a organização e fortalecimento da formação de professores e da profissão. Já o PPC da IES 06 ressalta a importância do contexto local para a pós-graduação em nível de mestrado, já que os estudos em história e região são prioridade.

Como caracterização dos cursos, os sete PPC apresentados correspondem às licenciaturas em História, organizadas com disciplinas seriadas e algumas anuais, apenas o curso da IES 07 é inteiramente semestralizado. O PPCH da IES 01 e a IES 05 destacam a interdisciplinaridade, inclusive com disciplinas e professores de outras áreas na matriz curricular (caso mais presente no PPCH da IES 05). Todos os cursos possuem carga horária de prática, devido à legislação que obriga a prática de ensino como componente curricular.

No entanto, apenas o PPCH da IES 02 diferencia-se no modo de distribuição dessas horas. Dos PPCHs das outras seis IES, a maioria possui disciplinas específicas de prática de ensino, e não carga horária dentro de disciplinas “especificamente teóricas” (caso das IES: 01; 03; 04; 05; 06; 07).

Os PPCHs das IES 05 e 06 destacam-se pela preocupação em formar profissionais que saibam realizar pesquisa. O currículo aponta para a formação do “cientista”. O PPC da IES 07 assume postura crítica em relação à história tradicional, linear, cronológica e progressista, e trabalha as noções de cultura e diversidade.

Para além dos aspectos contextuais apresentados nos PPCs dos cursos de História, faz-se necessário também entender como compreendem os elementos conceituais, ou seja, os fundamentos e visões do curso. Buscamos identificar nos currículos quais as concepções de educação (que contempla a visão de História como disciplina) e de formação de professores, além disso, em certa releitura do roteiro proposto por Eyng (2002), realizamos um recorte, buscando apresentar os fundamentos do curso atribuindo ênfase aos princípios epistemológicos e pedagógicos. Por último apresentaremos o que os PPCHs propõem como missão educativa da História.

Quadro 7: DIMENSÃO CONCEITUAL

Dimensão conceitual	PPCH – IES 01 (2010)
Concepção de Educação	Não consta.
Concepção de formação de professores	<p>“Formação integral do profissional da área de História como professor e pesquisador, isto é, como cidadão consciente e, portanto como agente de transformação da sociedade brasileira a partir do trabalho em sua especialidade: no ensino – atividade até o momento, privilegiada entre nós, na pesquisa e na extensão” (p.10).</p> <p>“[...] não é possível desvincular a pesquisa da atividade docente, pois esta última exige, em sua atuação cotidiana a pesquisa sistemática, como também se constitui em campo específico de investigação: a do ensino de História” (p.11).</p>
Fundamentos Epistemológicos	<p>Não consta claramente.</p> <p>Os conteúdos curriculares são distribuídos por eixos teórico/histórico; pedagógico/formação do professor; complementares e específicos da atuação do historiador.</p>
Missão educativa da História	<p>“Problematizar a questão documentária para a produção do conhecimento histórico, assim como articular atividades de atuação para a defesa e registro da memória e do patrimônio, formadores e consolidadores da cidadania” (p.12).</p>
Dimensão conceitual	PPCH – IES 02 (2011)
Concepção de Educação	Não consta.
Concepção de formação de professores	<p>“[...] o profissional que se busca formar deve pensar o conhecimento histórico em sua tríplice dimensão: produção, crítica e transmissão. Isso só é possível quando se procura dar uma formação em que não se perca de vista a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (p.01).</p> <p>“O profissional de História deve superar a tendência de contrapor conteúdos à teoria e ao método. Não se pode dissociar a teoria do conteúdo ministrado: aquilo que se quer ensinar é tão importante quanto porque ensinar e como ensinar” (p.01).</p>
Fundamentos Epistemológicos	Não consta.
Missão educativa da História	<p>“Busca fornecer ao profissional da História uma visão mais ampla da realidade, aguçando-lhe o espírito crítico e preparando-o para o exercício da cidadania consciente” (p.02)</p>
Dimensão conceitual	PPCH – IES 03 (2012)
Concepção de Educação	<p>“[...] a educação tem como finalidade ‘o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho’” (p.06)</p>
Concepção de	<p>“O profissional habilitado pelo curso deverá ser capaz de leitura crítica da realidade social e da intervenção para a</p>

formação de professores	transformação da sociedade” (p.06). “Além da capacidade de pesquisa, o novo curso proposto tem como objetivo formar o profissional do ensino de História tendo como base a atividade de pesquisa e de produção do conhecimento para que, em sua prática de ensino, esse profissional saiba aliar o ensino de História com a prática da pesquisa histórica” (p.07).
Fundamentos Epistemológicos	Compreendem o historiador como produto de sua temporalidade e que precisa entender seu contexto, ou a história do tempo presente sabendo questionar e ver o mundo criticamente. Citam Marc Bloch.
Missão educativa da História	O profissional de história deve atuar de forma crítica e consciente, com o objetivo de transformar a realidade. Logo, tem o compromisso com a pesquisa e com o que ensinar.
Dimensão conceitual	PPCH – IES 04 (2011)
Concepção de Educação	“[...] entendendo educação como os processos em que se verifica um trânsito de saberes entre sujeitos dotados de saberes diferentes e históricos, como a referência a saberes constituídos a partir da reflexão sobre as representações de indivíduos e coletividades no tempo” (p.61).
Concepção de formação de professores	“[...] para dar coerência ao projeto pedagógico de formação do professor pesquisador, ou seja, um profissional de história capaz de conhecer e saber fazer o processo de produção do conhecimento histórico para didatizá-lo, não de modo mecânico ou enunciativo, mas na perspectiva de produção do conhecimento histórico escolar” (p.20). O profissional de história “deve ter clareza sobre a importância social do conhecimento histórico e as dinâmicas de sua distribuição e utilização” (p. 21).
Fundamentos Epistemológicos	Curso dividido em eixos: Conteúdo histórico (História medieval, Moderna, etc); Teórico historiográfico (teoria da história); Educação (Psicologia da educação; didática); Educação e história (Oficina de História, Prática de ensino); Educação e Estágio Curricular (Estágio Supervisionado obrigatório). Interdisciplinaridade (PEREIRA); letramento histórico (LEE); Currículo (GIROUX - CERRI).
Missão educativa da História	“[...] o princípio de que a formação inicial de um profissional deve, além de capacitá-lo profissionalmente, prepará-lo para uma participação na produção, sistematização e superação do saber, pois a atuação desse assume uma responsabilidade social e, por isso deve ser baseada na unicidade teoria – prática, a base do tripé universitário: ensino – pesquisa – extensão” (p.20).
Dimensão conceitual	PPCH – IES 05 (2015)
Concepção de Educação	“Preparar professores/profissionais críticos, com competência científica, técnica, social e política, de forma que possam atuar como intelectuais orgânicos, visando a práxis e a formação de novos cidadãos comprometidos com a transformação da sociedade” (p.10). “[...] a cidadania que nos convém não é uma cidadania qualquer, mas aquela mediada pelo manejo crítico e criativo

	do conhecimento” (p.14).
Concepção de formação de professores	<p>Formar o professor cidadão e trabalhador, sem dicotomizar, ambos são a mesma pessoa.</p> <p>“Para tanto, os novos professores precisarão enfrentar problemas antigos, tais como desvalorização social e econômica da profissão, e outros novos, como as maiores exigências de amplitude de conhecimento, desafios metodológicos constantes e condições objetivas mais severas na atuação profissional” (p.08).</p> <p>O curso “procura estabelecer aos seus educandos os desafios profissionais que permitam apropriar-se de todo o conhecimento que estiver a seu alcance, para que possam se transformar em profissionais competentes e competitivos no mercado de trabalho” (p.08).</p> <p>“[...] formação de um profissional que haja como aquele capaz de unir a tecnologia com a crítica através das experimentações científicas e da pesquisa na busca da superação das dificuldades impostas pelo mundo moderno” (p.08).</p>
Fundamentos Epistemológicos	<p>“Esta expectativa tem influenciado fortemente no perfil dos novos profissionais, colocando, desde logo, em xeque didáticas tendencialmente reprodutivas e currículos extensivos dominados por aulas repetitivas” (p.07).</p> <p>“[...] Os dois objetivos poderiam ser permeados pela pesquisa e pela prática como ambiente da aprendizagem, já que as teorias modernas e sobretudo pós-modernas da aprendizagem destacam com incrível vigor, sua marca reconstrutiva, indicando sempre a emergência do sujeito capaz de história própria, individual e coletiva. Por conta dessa visão, o professor é menos um especialista do ensino, do que da aprendizagem, com realce incisivo sobre a capacidade de pesquisa e elaboração própria e pela práxis com qualidade formal e política, sem descuidar em nenhum momento da interação com o mercado de trabalho.” (p.10)</p> <p>“a face pedagógica deste projeto se funda na própria teoria da aprendizagem” (p. 13).</p> <p>Foucault, Marx e Norbert Elias são citados como tendências.</p>
Missão educativa da História	<p>“O objetivo central deste Curso é a educação dita superior, tendo como meta maior a cidadania plantada no manejo crítico e criativo do conhecimento, com qualidade formal e política. Esta é a razão essencial, enquanto aquela se apresenta como sua instrumentação científica própria” (p.05).</p> <p>“[...] quando acentuamos que o fulcro central do Curso é a aprendizagem dos alunos, incluímos nisso, com absoluta ênfase, a formação política e ética, ou seja, a qualificação política de seus usuários” (p.15).</p>
Dimensão conceitual	PPCH – IES 06 (2011)
Concepção de Educação	Não consta.
Concepção de formação de	“O graduado em História [...] estará apto ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico

professores	<p>e das práticas essenciais de sua produção e difusão” (p.04). “[...] buscando através da formação complementar e interdisciplinar, preparar profissionais com condições de suprir demandas sociais relativas ao seu campo de conhecimento, com ênfase em ensino, dado que se trata de uma licenciatura” (p.05). Propõe um currículo “não muito rígido” (p.06), aberto à flexibilização das disciplinas e áreas proporcionando ao profissional de História uma sólida formação teórico-metodológica, necessária para atuar no magistério, na pesquisa, na extensão e nas demais atividades pertinentes à sua área, dentro de um curso em consonância com as dinâmicas de mutação das sociedades (p.06)</p>
Fundamentos Epistemológicos	<p>“Como parte desse processo coletivo de pensar a prática docente, acreditamos na viabilidade e necessidade de inserir reflexões acerca das diversidades culturais, compreendendo que as formas culturais e suas imbricações no meio social, político e econômico se dão de maneira plural. Do mesmo modo lidamos com as questões étnico-raciais, dialogando com crenças, hábitos, costumes, valores diversos e díspares numa realidade cada vez mais dinâmica e fluida. Ao abordar tais temáticas deste modo, com vistas à compreensão e não o julgamento, fomenta-se a prática da tolerância e alteridade entre os discentes” (p.03).</p>
Missão educativa da História	<p>“[...] necessidade de contemplar no perfil do profissional de História uma formação humanista empreendida com uma visão mais ampla frente aos diversos matizes da sociedade contemporânea” (p.04). Não consta claramente.</p>
Dimensão conceitual	PPCH – IES 07 (2015)
Concepção de Educação	Não consta.
Concepção de formação de professores	<p>“A formação do licenciando em História pressupõe, antes de tudo, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além do caráter prospectivo da produção do conhecimento histórico. Neste sentido, o modelo de professor enciclopédico, ou do professor reproduzidor de conhecimentos produzidos alhures, cede espaço a um profissional capaz de conduzir seus alunos, seja no ensino fundamental ou médio, quiçá, no ensino superior, a refletir historicamente sobre os dados da realidade, superando o mito do saber acabado e da história como verdade absoluta” (p.07). “a formação profissional do professor, dessa forma, se fará sentido de autonomia, possibilitando-lhe tomar decisões na condução do processo de ensino aprendizagem” (p.08)</p>
Fundamentos Epistemológicos	<p>“Ganha vulto, em primeiro lugar, a importância de uma formação aberta e plural, que propicie um contato do acadêmico com autores e produções das diferentes linhas historiográficas, desde os clássicos até os autores contemporâneos, que possibilite a ele entrar em contato com diferentes concepções epistemológicas, metodológicas e ideológicas da produção da historiografia” (p.07). Nega a periodização cronológica e linear da história.</p>

	Disciplinas de caráter pedagógico: Didática e Psicologia da Educação.
Missão educativa da História	“Conduzir o processo de ensino/aprendizagem, visando desenvolver a capacidade de pensar historicamente e de refletir sobre os dados da realidade” (p.08). Formação de um profissional que se entenda enquanto sujeito do conhecimento que produz e que ensina, capaz, ao mesmo tempo, de intervir na realidade na qual está inserido” (p.09).

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos Projetos Pedagógicos Curriculares de História das Universidades Estaduais do Paraná – IES 01, 02, 03, 04, 05, 06 e 07 (2010; 2011; 2012; 2011; 2015; 2011; 2015).

A primeira categoria analisada na dimensão conceitual é a **concepção de educação**, ou seja, o que é entendido em cada PPC como princípios e valores da educação. Embora essa perspectiva seja de extrema relevância, principalmente em currículos de cursos que formam profissionais para lecionar (caso das fontes em questão) e, portanto, possuem a pretensão de contribuir, conhecer, interferir na Educação Básica e/ou Superior, não aparece claramente em nenhum dos PPCs; nos documentos das IES 01, 02, 06 e 07 não encontramos nenhuma referência sobre. Contudo, buscamos passagens que nos remetem à interpretação de uma noção de educação nos documentos.

A concepção mais comum entre os PPCHs das IES corresponde à noção presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9393/96) de que a Educação forma para o exercício consciente da cidadania. O documento da IES 03 aponta que a Educação deve ter como norte o desenvolvimento do educando, além da excelência do preparo para a cidadania e para o trabalho.

O PPCH da IES 04 explicita que a educação corresponde ao processo em que se verifica um trânsito de saberes entre os sujeitos, saberes esses diferentes e históricos balizados pelas experiências a partir de reflexões sobre as representações individuais e coletivas no tempo, ou seja, a educação seria uma troca de saberes entre os indivíduos e não uma sobreposição do conhecimento do professor em detrimento dos demais.

Já o PPCH da IES 05 propõe a formação de intelectuais orgânicos que contribuíam para formar novos cidadãos comprometidos em transformar a sociedade, para isso, esses profissionais precisam adquirir competência científica, técnica, social e política.

A segunda característica da dimensão conceitual são as **teorias/concepções/linha epistemológica** norteadoras do curso, como a

concepção de gestão, de currículo, de sociedade, de homem, de formação. Entendemos que “pensar em ensino significa pensar em políticas de formação de professores, e, conseqüentemente, nos compromissos do historiador em suas várias dimensões” (CIAMPI, 2013, p.119), e, nesse sentido, relacionamos essa apresentação com os objetivos da nossa pesquisa, desta forma, contemplamos a perspectiva de formação de professores nesse tópico.

Nos PPCsH não encontramos diretamente a intenção de formação de professores, mas compreendemos a partir do que está colocado, elementos que podem ser entendidos como expectativas e perspectivas de formação de docentes. É unânime nos PPCs a ideia de que o profissional de história deve aprender o ofício do historiador e do professor, o que oscila entre as propostas é a intensidade da formação para a docência e para o ofício do historiador.

Nesse sentido, o PPCH da IES 03 (2012, p.7) lembra: “além da capacidade de pesquisa, o novo curso proposto tem como objetivo formar o profissional do ensino de História tendo como base a atividade de pesquisa e de produção de conhecimento” e continua com a afirmação de que o docente precisa saber aliar o ensino de História com a prática da pesquisa histórica. Ou seja, os profissionais do ensino-aprendizagem de História vão servir-se da pesquisa histórica, mas quando realizarem pesquisa não serão dependentes em nada do ensino-aprendizagem, não é fundamental preocupar-se com isso.

A concepção de formação que prevalece e está presente nos PPCsH consiste na formação do professor autônomo, crítico e consciente do seu papel transformador da sociedade. Além disso, o profissional de história “deve ter clareza sobre a importância social do conhecimento histórico e as dinâmicas de sua distribuição e utilização” (PPCH da IES 04, 2011). No entanto nenhum dos PPCs explica o que entendem por “importância do conhecimento histórico”, ou “papel transformador”. Não explicitam o que é ser um profissional crítico, ou como esse professor deve atuar frente à sociedade, também não há menção a que tipo de sociedade se refere.

A Comissão própria de avaliação (CPA) da IES 04 promoveu a avaliação dos cursos de graduações em 2009, na qual um dado curioso pode ser notado nas respostas dos acadêmicos sobre o curso de História e que repercutiu na reelaboração do PPCH do curso. Entre as respostas do questionário aplicado, uma das alegações dos alunos e professores era a de que o currículo estava

muito pautado na formação do professor, no ensino, e precisava colocar disciplinas teóricas para a formação do historiador. Conforme o PPCH:

Entre as críticas dos alunos da licenciatura, duas queixas são predominantes, e se referem às características conscientemente planejadas para esse currículo: a reclamação de que o curso forma somente o professor em detrimento da formação para a pesquisa histórica, e de que há pouco tempo para as disciplinas “de conteúdo”, cujos conteúdos consideram que são necessários para sua atividade profissional (PPCH da IES 04, 2011, p.10-11).

O currículo implantado anos antes havia sido criticado por não formar professor nem historiador, por isso adquiriu essa característica mais próxima da docência, no entanto, a indissociabilidade entre a formação do professor e do historiador passa a ser vislumbrada no PPCH do curso.

O PPCH da IES 05 contempla a discussão sobre os dilemas da profissão, pois esses novos professores em processo de formação precisam estar preparados para “enfrentar problemas antigos, tais como desvalorização social e econômica da profissão, e outros novos, como as maiores exigências de amplitude de conhecimentos [...] e condições objetivas mais severas na atuação profissional” (PPCH da IES 05, 2015, p. 8). Desafios cada vez mais presentes na prática docente, principalmente no contexto atual, com políticas públicas que vêm atingindo o campo educacional (como a reforma do Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular - BNCC, etc.).

Percebe-se um consenso nos currículos relacionado à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e de romper com “o modelo de professor enciclopédico” demonstrando um esforço para superar a ideia de que o ensino de História é o campo de aplicação da historiografia e de que os professores e alunos apenas precisam decorar um “saber acabado” feito por historiadores (PPCH da IES 07, 2015, p.7).

A terceira dimensão contemplada nas características conceituais são os **fundamentos epistemológicos**, para Eyng (2002 *apud* ZAINKO *et al*, 2015, p.140) “todo processo formativo que busca ser transformador precisa ter clareza no referencial teórico que se baseia” começando pelo currículo, documento que norteia a prática. Contudo, os Projetos Pedagógicos analisados não deixam clara essa dimensão, exibimos alguns momentos nos quais

podemos perceber que existe essa relação com a epistemologia, no entanto, não encontramos no PPCH da IES 02.

É possível perceber que a maioria dos currículos divide as disciplinas em historiográficas/teóricas e pedagógicas/práticas (caso dos PPCs das IESs 01 e 04, por exemplo). As disciplinas teóricas são as de conteúdo e as pedagógicas são as que pretendem dar subsídios à prática docente, como a Didática, Psicologia da Educação e os Estágios, contudo, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa é um dos princípios declarados nos currículos, porém as disciplinas são bem dissociadas.

Eyng (2002) destaca a extrema importância do currículo ao explicitar as bases teóricas do curso, porém, não conseguimos encontrar nos documentos essa dimensão. Utilizamos alguns trechos, mas nenhum PPC embasa epistemologicamente a organização curricular. Apenas os PPCsH das IES 03, 04 e 05 citam autores. O primeiro (IES 03), referencia Marc Bloch e as novas possibilidades de História e historiografia. O segundo (IES 04), problematiza a noção de currículo; é crítico à legislação vigente que dicotomiza a licenciatura e o bacharelado; faz referência ao conceito de letramento histórico para pensar as capacidades almejadas para os alunos, mas não deixa claro quais são os fundamentos epistemológicos desse curso. Já o terceiro (IES 05), cita autores que falam sobre a trajetória histórica da disciplina, sobre currículo (Marx, Foucault e Norbert Elias).

Podemos perceber que todos os currículos analisados utilizam a mesma forma de organização temporal, as disciplinas são apresentadas seguindo o esquema quadripartite: História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Dessa forma, Silveira (2017, p. 227) destaca que “os currículos dos cursos de História ainda mantêm uma organização curricular tradicional, linear e progressista que ignora, por consequência, os avanços acerca de discussões sobre a própria História no Brasil”, elementos presentes também nos PPCsH das universidades estaduais do Paraná.

Sobre os fundamentos pedagógicos poucos elementos puderam ser identificados nos currículos. Questão preocupante, visto que são cursos de licenciatura que deveriam discutir concepções e elementos pedagógicos, referentes ao que ensinar, como ensinar e o que aprender e como aprender, e

também discutir a função do conhecimento histórico para o ensino, questões relevantes para formação do professor que não são contempladas nos PPCs.

Apenas o PPCH da IES 05 (2015, p.13) afirma “a face pedagógica desse projeto se funda na própria teoria da aprendizagem”, contudo, não apresentam uma explicação plausível sobre o que entendem por “teoria da aprendizagem” ou aprendizagem. Percebemos que se fundamenta em teorias modernas e pós-modernas quando anuncia que concebe a ideia de “sujeito capaz de história própria, individual e coletiva [...]” destacando que o “[...] professor é menos um especialista do ensino do que da aprendizagem” e que deve preocupar-se com a “[...] capacidade de pesquisa e elaboração própria da e pela práxis formal e política, sem descuidar em nenhum momento da interação com o mercado de trabalho” (PPC IES 05, 2015, p.10).

O PPCH da IES 06 (2011, p.3) indica que o curso tem uma forte inclinação para a história cultural, já que destaca o dialogo “com crenças, hábitos, costumes, valores diversos e díspares numa realidade cada vez mais dinâmica e fluida”. O PPC da IES 07 (2015) assemelha-se quando afirma que a formação deve ser plural, pautada nas mais diversas formas e escritas historiográficas.

O quarto e último elemento analisado nessa categoria é a missão educativa, nesse caso, **missão educativa da História**. Segundo Zainko *et al* (2015) a missão educativa demonstra as intenções do curso ao formar educadores, nesse caso das licenciaturas em História, ao formar professores de História e historiadores. Sendo assim, demonstra o que se espera desse profissional, características que ele deve construir e adquirir ao findar o curso.

A missão do curso não está clara nos currículos, mas em algumas passagens podemos observar que defende um perfil de egresso, como quando afirma que o curso “busca fornecer ao profissional de História uma visão mais ampla da realidade, aguçando-lhe o espírito crítico e preparando-o para o exercício da cidadania consciente” (PPCH da IES 02, 2011, p.2). Essa é uma das afirmações mais presentes nos PPCHs, formar profissionais críticos, autônomos, comprometidos com a pesquisa e com o ensino (PPCH, IES 03), além de saber da sua responsabilidade social (PPCH, IES 04), que pode ser entendida como a formação ética, política (PPCH, IES 05) e humanista frente à sociedade contemporânea (PPCH, IES 6).

O PPCH da IES 07 insere uma questão importante. Até aqui a missão educativa da História poderia ser também de qualquer outra ciência, formar para ser crítico, atuar com responsabilidade social, com ética etc., mas o que difere a missão educativa da História é que o profissional tem como missão “conduzir o processo de ensino/aprendizagem, visando desenvolver a capacidade de pensar historicamente e de refletir sobre os dados da realidade” (PPC da IES 07, 2015, p.08), assim uma das características que define a missão do professor de História e, portanto, da ciência que dissemina, é a capacidade de desenvolver o pensamento histórico dos educados. Por esse ângulo, torna-se essencial a “formação de um profissional que se entenda enquanto sujeito do conhecimento que produz e que ensina, capaz, ao mesmo tempo, de intervir concretamente na realidade na qual está inserido” (PPC da IES 07, 2015, p.09).

Destacamos até aqui dimensões metodológicas a partir do roteiro de análise proposto por Eyng (2002), essa apresentação nos permitiu decodificar e entender características contextuais e conceituais dos Projetos Pedagógicos Curriculares das IES estaduais do Paraná. Na sequência faremos a análise das características coletadas, acrescentando o aparato teórico do campo de analítico da Didática da história.

3.5. Perspectivas da Didática da História: concepções de Aprendizagem Histórica e de teoria e prática nos PPC'S de História

Nossa análise está centrada no campo da Didática da História, na qual buscamos investigar os Projetos Pedagógicos Curriculares dos Cursos de História das sete instituições universitárias estaduais do Paraná. Nos quadros 06 e 07, do item anterior, podemos identificar elementos do contexto que cada curso está inserido, como a trajetória histórica, características do macro e do local, articulação entre a sociedade, escola, curso e como o curso está caracterizado de modo geral. Na apresentação conceitual aparecem os fundamentos norteadores do curso, além da concepção de educação, de formação de professores e a missão educativa da História.

Amparados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos e na apresentação realizada no tópico 3.4 deste estudo, desenvolvemos a análise que segue.

Elencamos duas categorias de análise à luz do referencial da Didática da História, a primeira constitui-se na concepção de aprendizagem histórica e a segunda a relação teoria e prática.

As categorias de análise apresentadas acima são concebidas neste estudo com base no campo teórico da Didática da História, à qual a aprendizagem histórica está intimamente ligada, isso porque, é objeto de pesquisa desse campo, sendo assim, não podemos deixar de analisar como os PPCsH entendem o lugar da Didática da História, na mesma categoria. Tomamos por orientação a definição de Rüsen (2012) de que aprendizagem histórica constitui-se em um processo fundamental da consciência humana, é a necessidade de fazer relações temporais e com isso orientar a própria existência. Quando definimos “aprendizagem histórica” não é por acaso, a palavra “aprendizagem” faz referencia à aquisição de saberes e de experiências. Já a palavra “histórica” está relacionada a um ganho a partir da reflexão sobre a experiência temporal, que leva a orientação existencial dos sujeitos.

Nossa pretensão é identificar como a formação inicial, compreendida pelo PPCH, apresenta e entende a aprendizagem do docente em formação, como deve acontecer e o que se espera que ele aprenda. Acreditamos que a aprendizagem histórica nessa perspectiva pode (embora possa haver outras interpretações) contribuir para a formação docente, e que o acadêmico em formação deve desenvolver sua aprendizagem histórica fazendo relações temporais aprimoradas com base na ciência da História, isso propiciaria a orientação existencial interna e externa dos futuros docentes.

A segunda categoria de análise é a relação teoria e prática. Esses elementos foram por muito tempo dicotomizados, e, por vezes, ainda são, como já tratamos neste texto. Contudo, a indissociabilidade entre esses campos é pensada há alguns anos “mas o passado dessa superação é um longo processo de lutas cujos pontos centrais foram a defesa da identidade da história enquanto campo de conhecimento e a indissociabilidade entre a produção da história e o seu ensino (CERRI, 2004, p.32). Luta atual, inclusive, já que o contexto das políticas educacionais com a reforma do ensino médio e a nova BNCC não são positivas para a disciplina de História, por isso a

importância de legitimar o campo enquanto saber relacionado com a vida prática.

A escrita da História e sua disseminação são igualmente importantes, diante disso teoria e prática devem relacionar-se intimamente no trabalho do profissional de história, que é historiador e docente, para além:

Esse tipo de problematização vai além da distinção entre teoria e práxis, entre conhecimento histórico no âmbito da ciência da história e aplicação desse conhecimento fora dele, e busca a conexão íntima entre o pensamento e a vida, na qual as operações da consciência histórica são reconhecidas como produtos da vida prática concreta. Somente a partir desse plano pode-se explicitar o que é “teoria” no sentido de um saber histórico obtido e constituído cientificamente, e relação e em contraste com a práxis, na qual se faz uso dele (RÜSEN, 2001, p. 54-55).

A indissociabilidade entre reflexão acadêmica, relacionada à natureza da história, e da reflexão didática que se preocupa com o uso da história na vida prática ultrapassa a ideia de Didática da História enquanto aparato metodológico e técnico relacionado ao ensino, à aplicação da história enquanto ciência e retoma a posição no processo de reflexão do profissional (RUSEN, 2006).

A Didática da História ampliada (SADDI, 2012) permite-nos afirmar que não há sentido na divisão teoria e prática, já que no processo de escrita e reflexão historiográfica, ambas necessitam relacionam-se intimamente para que a história tenha sentido para a práxis na atividade do profissional, independente da função de professor e/ou historiador. Nessa perspectiva dicotomias como o bacharelado x licenciatura, historiador x professor, pesquisa x ensino, que decorrem da separação entre teoria e prática, advinda do processo de cientifização da História, podem ser transcendidas.

Analizamos os currículos em todas as esferas por três motivos principais, primeiro levando em conta a legislação atual e a obrigatoriedade da Prática enquanto Componente Curricular (Resolução CNE/CP Nº.2 de 19 de Fevereiro de 2002). Essa resolução contempla aspectos da prática em todas as disciplinas, inclusive as ditas teóricas. Todos os PPCHs propõem logo no início que pretendem transcender dicotômica entre teoria e prática, além de romper com a hierarquização entre o trabalho do professor e do historiador. E em terceiro, aquilo que atribui sustentação para as argumentações que propomos,

à luz do referencial da Didática da História, a separação entre teoria e prática não tem sentido, já que uma precisa da outra para existir.

3.5.1 Contextos e conceitos: Didática da História e aprendizagem nos PPCH's

A disciplina de Didática seja ela geral ou específica não é objetivamente obrigatória, mas foi indicada pelo Conselho Nacional de Educação na Resolução nº1 de 18 de fevereiro de 2002, no Art. 5º, o qual estabelece que os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura devem levar em conta: “IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas” (BRASIL, 2002, p.02), além de ser entendida como parte da formação pedagógica, obrigatória nas licenciaturas.

Cada curso tem autonomia para direcionar os objetivos, metas e estrutura da disciplina conforme a área, tendendo para Didática Geral ou específica. Nesse sentido, no ato da elaboração dos PPCs dos cursos de História os professores que o fazem direcionam a disciplina para o caminho do qual compactuam, há uma intencionalidade na escolha dos pressupostos de todas as disciplinas, sejam relacionados ao aporte teórico, afinidade, ou ainda, em alguns casos, como a Didática, por ser ministrada muitas vezes por professores externos aos departamentos de História.

No caso das nossas fontes de pesquisa, a partir das informações delas obtidas, a disciplina de Didática apresenta-se com nomenclaturas diferentes:

Quadro 08: Nomenclaturas das disciplinas

Nomenclatura	PPCH das IES
Didática	PPCH das IES 04 e 07
Didática Geral	PPCH da IES 05
Didática da História	PPCH da IES 01
Didática do Ensino de História	PPCH das IES 02 e 03
Didática para o Ensino de História	PPCH da IES 06

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos Projetos Pedagógicos Curriculares de História das Universidades Estaduais do Paraná – IES 01, 02, 03, 04, 05, 06 e 07 (2010; 2011; 2012; 2011; 2015; 2011; 2015).

As disciplinas que concentram maior carga horária estão nos cursos das instituições 03 (144hs) e 06 (102hs) que são ofertadas anualmente, já as outras IES ofertam na modalidade semestral (60hs e 68hs).

Como já apontado, nossa compreensão de Didática da História concebe-a enquanto subdisciplina da ciência da História e que, portanto, advém da epistemologia da ciência de referência, a História. Mas, de forma alguma pretendemos desmerecer a Didática Geral, pois consideramos sua importância no processo de formação docente.

A Didática da História tem como objeto a aprendizagem histórica, dessa forma, permite que nosso olhar se amplie para além das disciplinas de Didática apresentadas nos currículos dos cursos. Assim, a análise das concepções de Didática e de aprendizagem apresentadas no todo dos PPCH's são entendidas como caminhos para relação teoria e prática. Portanto:

[...] a aprendizagem histórica se trata de um processo coerente de operações mentais e cognitivas com desenvolvimentos visíveis – que podem ser determinados curricularmente. A trivialidade de um currículo sem uma teoria do que é a aprendizagem não existe quando se trata, especialmente, de organizar um currículo de história (RÜSEN, 2012, p.73).

A aprendizagem histórica é um processo de operações mentais e cognitivas que pode ser determinada no currículo e possui três dimensões: interpretação, experiência e orientação. Isso significa que a aprendizagem histórica se dá a partir da relação temporal que os indivíduos efetuam, sendo assim é preciso interpretar (presente) o passado por meio das experiências vividas e projetar o futuro em forma de orientação existencial para a vida prática. Isso seria um ganho, um aperfeiçoamento da aprendizagem que reflete enquanto consciência histórica para os sujeitos.

Como já salientamos, o termo “aprendizagem histórica” não é por acaso, configura-se em uma forma particular de se relacionar com as temporalidades, portanto, há diversas outras formas de aprendizagens.

Atentamos para as definições de aprendizagem, ou seja, o que está se entendendo por aprendizagem nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em História das IES estaduais do Paraná.

A palavra “aprendizagem” aparece em alguns PPCH's associada a questões de avaliação e técnicas de ensino, como algo dado, naturalizado,

sem problematização, como em: “as verificações de aprendizagem na forma não escrita devem, obrigatoriamente, utilizar registros adequados que possibilitem a instauração de processos de revisão” (PPCH da IES 01, 2010). Se não a única, uma das únicas vezes em que o documento cita “aprendizagem”.

Podemos notar que a aprendizagem é algo entendido como fixo, dado e não conceitualizada, inclusive nos trechos destacados nos quadros 06 e 07 da apresentação no tópico 3.4. A partir do todo do PPC entendemos que os formandos devem aprender conteúdos historiográficos, técnicas de “transmissão”, técnicas de pesquisa; enfim, não há uma caracterização clara que permita entender o que os professores que elaboraram o currículo entendem por aprendizagem, mas percebe-se que se aproxima da visão historicamente construída de que aprendizagem está ligada a assimilação de formas e conteúdos.

Nesse sentido, no Projeto Pedagógico da IES 01 menciona a aprendizagem nas disciplinas específicas do ensino, que muitas vezes são ministradas por professores de outros departamentos. As disciplinas de conteúdo, conhecidas como teóricas, embora tenham a obrigação de inserir prática de ensino e, portanto, abordar a temática da aprendizagem, não citam na sucinta ementa encontrada no PPC, nada relacionado ao ensino-aprendizagem.

Como podemos notar na caracterização do curso, quadro 06, da dimensão contextual no item 3.4 apresentado anteriormente, há uma divisão entre disciplinas “teóricas”, “pedagógicas e do “ensino” no PPCH da IES 01. As disciplinas ditas do ensino e pedagógicas como “Psicologia da criança e do adolescente” que é oferecida pelo Departamento de Psicologia, a de “Metodologia e prática de Ensino de História I” e de “Estágio” trazem concepções de Aprendizagem (além de Didática que será explorada adiante), vejamos a ementa de cada uma:

Psicologia da criança e do adolescente: Concepções teóricas contemporâneas sobre o processo de **aprendizagem** e suas implicações para a atividade docente. A **aprendizagem**: modelos teóricos e variáveis da **aprendizagem**. Motivação do aluno. Aspectos centrais do desenvolvimento humano e cognitivo da criança e do adolescente (PPCH da IES 01, 2010, p.15).

Metodologia e prática de Ensino de História I: Livros didáticos e publicações sobre ensino de História. Propostas curriculares para o ensino de História. A natureza do Saber escolar. Ensino fundamental (PPCH da IES 01, 2010, p.15).

Metodologia e prática de Ensino de História II: Elaboração de Projetos de Ensino, textos didáticos para o Ensino Fundamental. Estudo do processo de Ensino-aprendizagem (PPCH da IES 01, 2010, p.16).

Estágio Supervisionado I: Elaboração de projeto de ensino. Elaboração de textos didáticos. Organização do processo de ensino-aprendizagem de história. Procedimentos didáticos do Professor. Avaliação da aprendizagem. As diretrizes curriculares do Ensino fundamental. Estágio Supervisionado (PPCH da IES 01, 2010, p.15).

Estágio Supervisionado II: A aula como interação de múltiplos sujeitos. A escola como espaço de trabalho pedagógico. Produção de material didático para o ensino médio. As diretrizes Curriculares para o Ensino médio. Estágio Supervisionado (PPCH da IES 01, 2010, p. 16).

“Estágio Supervisionado” e “Metodologia e prática de Ensino” são ofertadas mais de uma vez, mas as noções são parecidas, por isso bastou citá-las da forma acima.

Outras disciplinas que aparecem citando algo relacionado à ideia de aprendizagem são os tópicos especiais em “Ensino de História”, mas a perspectiva comum gira em torno da produção de material e de recursos didáticos para o ensino de história. Embora uma das primeiras diretrizes (Art.3) do PPCH da IES 01 (2010) traga a noção de que “indissociabilidade entre pesquisa e ensino, teoria e prática, na formação do profissional docente de História é o princípio básico do curso” (PPCH da IES 01, 2010, p.2), não é essa compreensão que se apresenta na análise das disciplinas, já que apresentam as disciplinas teóricas, de conteúdo, como “História da América”, por exemplo, e depois oferecem enquanto tópicos especiais, Ensino de “História da América”.

Podemos perceber que há um esforço de “didatização” dos conteúdos teóricos para que esses possam ser “ensinados”, ou seja, os futuros docentes precisam ser habilitados para transformarem o “saber sábio” em “saber ensinável”. A noção de aprendizagem impressa nesse currículo oscila, mas o que se sobrepõe não é uma forma de aprender especificamente histórica, mas ligada a outras ciências como a psicologia, ou, didática geral que propõe a instrumentalização do ensino-aprendizagem.

Na maioria dos Projetos Pedagógicos analisados a aprendizagem tornou-se sinônimo daquilo que acontece associado ao ensino na educação básica ou superior. Como não há uma definição do que entendem por aprendizagem, percebemos que ocorre uma naturalização do termo, que faz com que a aprendizagem entendida como “ideal” seja referenciada a partir do que é assimilado de conteúdos no contexto da educação formal.

No entanto, o PPCH da IES 05 (2015, p.10) define dois objetivos finais do curso, o primeiro “[...] a **aprendizagem adequada** aos alunos, que os possa preparar para a vida, incluindo aí o mercado de trabalho” e o segundo “[...] a produção crítica e criativa de conhecimento, que é a razão instrumental; neste caso, a **aprendizagem do professor** torna-se perspectiva estratégica, por ser o expediente central da qualidade da formação dos alunos” (grifos meus) e propõe certa conceitualização de como os professores que fundam o currículo entendem o conceito de aprendizagem:

[...] a face pedagógica deste projeto se funda na própria teoria da aprendizagem, quando esta é tomada como processo de formação da competência humana, com capacidade de história própria. Nem de longe a aprendizagem está ligada ao legado escolanovista de teor apenas técnico, para o qual “saber pensar” e “aprender a aprender” indicavam somente iniciativas de manejo instrumental metodológico. Hoje, a inserção metodológica, certamente, continua e é realçada, mas sendo apenas, algo instrumental, cabe sempre perguntar “a que e sobretudo a quem serve?”. Primeiro, responde-se que o “saber pensar” não se restringe ao “pensar”, mas é um processo de leitura crítica da realidade, voltada para a interpretação e intervenção no *status quo*, de um modo permanente. Segundo, salienta-se que o “aprender a aprender” não se esgota na adaptação à exigências do mercado de trabalho, que descobriu estar o lucro conectado com bases educativas mais qualificadas. Porém, considera-se que, a aprendizagem mais significativa é aquela que se volta para a busca da prática da cidadania. Terceiro, não pensa-se em, apenas, cultivar o conhecimento como fonte central das mudanças contemporâneas maiores, mas, principalmente, em humanizá-lo, destacando sempre a sua perspectiva ética (PPCH da IES 05, 2015, p.10)

Assim, afasta-se da noção tradicional de que a aprendizagem é um processo metodológico, um elemento técnico, e aproxima-se da perspectiva de que a aprendizagem necessita ser pensada, problematizada e que é um processo cognitivo intrínseco ao ser humano, haja vista que é representada por todo ganho, aquisição, experiência, toda sofisticação na relação temporal.

Embora não se posicione claramente nesse sentido, o PPC aponta a função da aprendizagem proposta no curso, “considera-se que, a aprendizagem mais significativa é aquela que se volta para a busca da prática da cidadania” uma cidadania “mediada pelo manejo crítico e criativo do conhecimento” (PPCH da IES 05, 2015, p.13-14).

Segundo o mesmo documento, essa busca incessante pela atuação que promove a cidadania não tem sido muito eficaz no Ensino Superior, isso porque “tem ainda muita influência a tradição da objetividade e da neutralidade científica, segundo a qual a política deve ficar fora da sala de aula ou da pesquisa. Assim, separa-se qualidade formal e política, naturalmente” (PPCH da IES 05, 2015, p.14). Se colocado em prática, a sala de aula torna-se um lugar de pouca reflexão e mais conteúdo, voltando ao sistema tradicional de aprendizagem.

É possível perceber na dimensão contextual e conceitual (representada no quando 06 e 07 do tópico 3.4) nos vários momentos em que o PPCH da IES 05 menciona uma teoria moderna da aprendizagem, embora não esteja claro quais são os pressupostos dessa perspectiva, colocam em “xeque” teorias e didáticas reprodutivistas que não desenvolvam a aprendizagem no sentido de aprimoramento de saberes que contribuam para tornar o historiador, professor e cidadão que atua e transforma a realidade em que vive.

No PPCH da IES 04 (2011) aparece o termo “aprendizagem histórica”, quando define como competências e habilidades exigidas do formando: “compreensão das linhas gerais do funcionamento da **aprendizagem histórica** o domínio de um conceito apropriado de letramento histórico”, embasados em Peter Lee (2008). Ou seja, para a aprendizagem histórica acontecer o graduando precisa ler o mundo a partir da história, desenvolver uma forma específica de compreender a realidade olhando para o passado e relacionando com questões presentes e perspectivas futuras. Embora o PPCH da IES 04 (2011) não explique o que vem a ser o letramento histórico, lança a aprendizagem para um novo conceito, mais amplo que da IES 01, por exemplo, anteriormente citada e especificamente da História, avança em relação aos demais currículos porque conceitualiza, embora de maneira sutil, a perspectiva de aprendizagem especificamente histórica.

A aprendizagem aparece no PPCH da IES 02 (2011) apenas nas ementas das disciplinas, não é contemplado no corpo do documento, não é problematizado nos objetivos, nos referenciais e nas competências e habilidades. Na disciplina de Psicologia da Educação, por exemplo: “Estudo das variáveis que interferem no processo de desenvolvimento e aprendizagem” (PPCH da IES 2, 2011, p.07) a aprendizagem é entendida como um processo cognitivo geral, ligado à outra ciência que observa o desenvolvimento de questões externas que contribuem para a aprendizagem dos sujeitos. Diferentemente da disciplina de Metodologia e Prática de Ensino de História, que frisa: “Estudo dos princípios epistemológicos que norteiam o processo de ensino/aprendizagem em história” (PPCH da IES 02, 2011, p.06), que tem por objetivo:

Instrumentalizar o futuro professor para o exercício de sua função por meio do entendimento de princípios epistemológicos que norteiam o processo de ensino-aprendizagem de história, em realidade concreta e no que se refere às teorias, políticas e legislação que norteiam a educação brasileira. (PPCH da IES 02, 2011, p.06)

Instrumentalizar o professor com princípios epistemológicos que norteiam o processo de ensino-aprendizagem, embora a disciplina seja metodologia e prática de ensino de História, está ligada à Didática geral, às concepções que entendem que há teorias sobre o ensino-aprendizagem prontas e gerais que se encaixam a todas as ciências, não lembra nada específico.

É notável, quando fazemos o exercício de voltar ao quadro 06 (conceitual) e 07 (contextual) que representam uma síntese temática dos PPCsH, as contradições com os objetivos de formação almejados pelos cursos. Ao mesmo tempo em que pretendem que a aprendizagem contribua para a ação cidadã, poucas vezes torna-se o centro das atenções, está em segundo plano. Posto isto, essa aprendizagem almejada e apresentada nos currículos não é especificamente da História,

No último componente do quadro 07, quando é apresentada a missão educativa da História, podemos perceber que todos os Projetos Pedagógicos fazem alguma referência a formar para a cidadania. A prioridade é a formação humanista que transforme a realidade social. Essa finalidade também é

lembrada na articulação escola-sociedade-curso, no quadro 06 contextual. Nesse sentido, para além de formar para o mercado de trabalho, o curso de licenciatura em História deve formar para a vida prática, para o exercício consciente da cidadania.

Essa perspectiva de formar para a cidadania é elucidada na legislação nacional sobre formação de professores, sendo assim, outros cursos de licenciatura possuem o mesmo objetivo. Diante disso, qual seria a especificidade da formação do profissional em História para formar essa consciência crítica cidadã? Pensamos que um dos caminhos possíveis é a prioridade na aprendizagem histórica, que quer dizer que o futuro professor consiga, relacionando teoria e prática, interpretar o passado a partir das experiências temporais, entender criticamente o contexto em que está inserido e concretizar seu agir balizado nas perspectivas de futuro.

Nesse sentido, a concepção de aprendizagem histórica proposta pelo campo da Didática da História considera um ganho cognitivo quando o sujeito consegue fazer relações temporais entre o seu presente, passado e projetar o futuro, ou seja, orientar-se na vida, um processo corriqueiro e necessário, que caracteriza uma tomada de consciência, nesse caso, consciência histórica do indivíduo que poderá atuar e transformar sua vivência, bem como exercer a cidadania (RUSEN, 2012).

Nossa busca por concepções de aprendizagem não foi extremamente satisfatória devido à falta de informações e reflexões sobre a temática nos PPCsH, sendo assim, voltamos nossa análise para as concepções de Didática da História, intimamente ligada à aprendizagem histórica, presentes nas ementas das disciplinas nos currículos.

O Projeto Pedagógico da IES 01 apresenta a disciplina de Didática da História ofertada pelo DEHIS, portanto, com professor da área de História. Porém, há um desencontro de informações. Inicialmente a disciplina apresenta 60 horas de carga horária teórica, mas, posteriormente, aparece com 60 horas de carga horária prática contabilizando para fechar a carga horária obrigatória de prática como componente curricular. A disciplina assim está definida na ementa:

Didática da História: Caracterização e problematização dos elementos didáticos. O professor, o aluno e a mediação do

conhecimento. Dimensões da Didática da História. História do Ensino de História (PPCH da IES 01, 2010, p.14).

O PPC do Curso de História da IES 02 define a disciplina de didática como:

DIDÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA: Análise de temas e problemas relacionados ao estudo da didática aplicada no ensino de História.

Objetivos: Relacionar opções teóricas e decisões didático-pedagógicas na elaboração de planos de estratégias para o processo ensino-aprendizagem de História e avaliação dos mesmos, bem como proporcionar a reflexão sobre critérios de seleção e uso dos livros didáticos (PPCH da IES 02, 2011, p. 4).

As noções impressas acima, dos PPC's da IES 01 e 02, demonstram que a concepção de Didática da História está ligada a questões gerais, nada tem de absolutamente histórico. A Didática da História serve para “mediar” o conhecimento, ou seja, trabalha com a ideia de transportar para os alunos conhecimento acadêmico facilitado. A Didática é na nomenclatura “da História”, mas está muito mais ligada a uma noção ampla de didática geral, do que da própria disciplina.

Já o PPCH da IES 05 possui duas formas de abordagem da Didática, uma é a didática geral, colocada inclusive com essa nomenclatura, e outra é a Didática da História, que é citada na disciplina de Prática de Ensino.

Didática Geral: Noções Fundamentais. Pedagogia e Didática. A Aprendizagem e o Ensino. Fundamentos Filosóficos da Educação. Formação Para o Magistério. **Fundamentação Científica da Técnica Pedagógica. Seleção e Organização de Conteúdos. Procedimentos de Ensino. Recursos Auxiliares de Ensino. Avaliação. Planejamento (PPCH da IES 05, 2015, p. 29).**

Práticas Pedagógicas I: Cultura, escola e ensino. Teoria e **didática da história.** Sociologia do currículo e ensino da História no Brasil. Educação história e formação da consciência história. Educação histórica e a formação da identidade. Educação histórica na perspectiva do novo humanismo. Metodologias do ensino da História (PPCH da IES 05, 2015, p.25. *Grifos meus*).

O Projeto da IES 02 demonstra a visão de que ambas as didáticas, ou seja, tanto a geral quanto a da História coexistem, e que cada uma está dentro de uma especificidade. A didática geral, citada acima, traz pressupostos ligados às necessidades de organização do trabalho pedagógico, seria a

instrumentalização do trabalho com o ensino. Assim, essa disciplina serve para auxiliar os discentes na produção e compreensão dos elementos que podem ser desenvolvidos no ambiente escolar para gerar aprendizagem nos alunos, no entanto, essa aprendizagem não precisa balizar-se em pressupostos da própria ciência da História, pois não é clara essa exigência. Assim, qualquer ciência pode usar essa mesma disciplina, apenas alterar os conteúdos e colocar em prática com as mesmas “técnicas de ensino”. É preciso de um cuidado para que essas técnicas não contribuam apenas para reproduzir conteúdos na escola.

Já a Disciplina de práticas Pedagógicas, que contempla uma “Didática da História”, parece caminhar mais próxima da noção que defendemos, na qual se pretende formar numa perspectiva humanista e para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos, que nada mais é do que interpretar as experiências vividas projetando o futuro e isso é uma forma de aprendizagem.

O currículo da IES 04, no qual a ementa de Didática apresenta:

Didática: Reflexões sobre educação e o trabalho docente na escola. A didática como área de saber voltada aos processos ensino-aprendizagem e seu papel na formação do professor. Organização do trabalho pedagógico no cotidiano escolar: o planejamento educacional, seus níveis e elementos. Avaliação do processo ensino-aprendizagem (PPCH da IES 04, 2011, p.43).

Ligada à ideia de Didática da Educação, a concepção destaca que o lugar da Didática é na escola, portanto, voltada ao planejamento da aula, às técnicas que podem contribuir para o ensino-aprendizagem na Educação Básica. No entanto, em outros momentos do currículo, a “reflexão didática” é colocada como necessária em todas as disciplinas, principalmente em relação a lei que obriga a Prática de Ensino como componente curricular, como afirmado no PPCH:

[...] além das disciplinas da prática como componente curricular, em todas as demais disciplinas do curso estão previstas na ementa, a “reflexão didática”, ou seja, todos os docentes da licenciatura são chamados a pensar a formação de professores e o campo de atuação do profissional que estão formando (PPCH da IES 04, 2011, p 59).

Dessa forma, a ideia de Didática está relacionada à formação e à atuação do profissional, ou seja, do professor de História. Como é um curso de

licenciatura, questionado inclusive por dar prioridade ao ensino, percebe-se que a questão da Didática está relacionada à educação, ao ensino, à prática e não à dimensão didática da ciência da História.

A concepção do PPCH da IES 06 e da IES 07 não é muito diferente. A compreensão de didática está muito atrelada à questão metodológica de ensino, já que:

Didática para o Ensino de História: Estudo e avaliação crítica dos processos de ensino-aprendizagem, planejamento, currículo e avaliação à luz das diferentes concepções de Ensino de História (PPCH da IES 6, 2011, p.13).

Didática: Ementa: Estudo dos fundamentos da didática nas suas relações com as diversas disciplinas, os objetivos de ensino, as metodologias, a avaliação e a interdisciplinaridade conforme as várias tendências pedagógicas. (PPCH da IES 07, 2015, p. 27).

Essas concepções de Didática não são da História, são concepções de didática atrelada à educação e/ou geral. O PPCH da IES 07 frisa, inclusive, a “interdisciplinaridade conforme as várias tendências pedagógicas”, ou seja, Didática tem relação com questões pedagógicas, de cunho prático, não teórico e nem teorizável a partir da teoria da História, por exemplo, demonstrando que não se contempla a dimensão didática da História.

Encontramos uma visão de Didática da História que se diferencia das demais no Projeto Pedagógico Curricular da IES 03, que afirma:

Didática para o ensino de História: Ementa: A possibilidade de desenvolvimento, durante a escolarização básica, de estruturas históricas úteis para se orientar no tempo. O processo de construção do conhecimento histórico com estudantes do ensino básico. As pesquisas sobre o pensamento histórico dos estudantes. Estruturações curriculares do Ensino de História e seus objetivos. A seleção de conteúdos e a relação com a história acadêmica. Formação de identidade, cidadania e a inserção do ensino de História no mundo contemporâneo (PPCH da IES 03, 2012, p.20).

Essa visão em um currículo é relativamente nova, esse documento foi aprovado em 2012. A disciplina de Didática para o Ensino de História é ministrada por um professor especialista em Ensino de História, graduado e doutor em História, Jean Carlos Moreno, que passou pelo mestrado em Educação na UFPR que tem, como destacado no segundo capítulo, forte

influência das concepções de Didática da História alemã e da Educação Histórica de origem inglesa.

Dessa forma, a perspectiva proposta na ementa da disciplina de didática para o Ensino de História do PPC da IES 03 vai ao encontro da reflexão proposta neste trabalho, da qual o pensamento cognitivo dos alunos deve ser compreendido e potencializado no ensino superior a partir do contato direto com História-ciência, para que seja capaz de estabelecer relações temporais entre passado, presente e futuro com o intuito de orientar-se existencialmente.

Identificamos as perspectivas de aprendizagem histórica e Didática da História presentes – ou não – nas concepções dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de História das universidades estaduais do Paraná. Faremos, no próximo tópico, um diagnóstico de como a relação teoria e prática é estabelecida nesses documentos.

3.5.2 Contextos e conceitos, teoria e prática: para além das dicotomias

O campo da Didática da História tem na ciência da História sua base e configura-se enquanto subdisciplina intrínseca dela. Nessa perspectiva, entendemos que deve haver uma função didática no conhecimento histórico produzido por historiadores e historiadoras, ou seja, a teoria deve estar intimamente ligada à prática e vice-versa, uma deve advir da necessidade da outra, portanto, ambas são estritamente necessárias para alcançar o “compromisso social” da História, finalidade corroborada pelos PPCs e destacado na apresentação contextual (articulação escola-sociedade-curso) e conceitual (missão educativa da história e concepção de formação de professores). Assim:

Entendemos que um bom historiador, ou uma boa historiadora, não produz conhecimento histórico apenas para si e para seus pares, mas compreende que esse conhecimento deve destinar-se à sociedade e àquelas e àqueles que a constituem (SILVEIRA, 2017, p.218).

Dessa forma, o “bom historiador”, bem como, o “bom professor”, precisa saber transcender a falaciosa dicotomia entre teoria e prática: relacionando-as (ideia presente nos currículos e na apresentação contemplada principalmente no item caracterização do curso, concepção de formação de professores e articulação escola-sociedade-curso). Dessa maneira, buscamos analisar o que

os PPCH trazem relacionados à teoria e à prática, quais as concepções e contradições nesses documentos.

Apresentamos inicialmente a análise dos objetivos e das competências e habilidades que são esboçadas nos PPCsH de Universidades Estaduais do Paraná. Vários trechos foram destacados nos quadros 06 e 07 da apresentação dos PPCHs, na tentativa de compreender qual a perspectiva de teoria e prática almejadas e quais as competências que o profissional formado em História deve desenvolver no decorrer do curso com o objetivo de ser um “bom historiador/professor”.

De modo geral, os PPCs em questão apresentam no início do documento os objetivos e, em seguida, as competências que devem ser desenvolvidas no decorrer do curso. Há uma tendência comum de criticar o modelo de formação de professores baseado na transposição de conteúdos, no qual esse profissional teria que ser facilitador da aprendizagem, como na afirmação, que esboça a “concepção de formação de professores” (do quadro 07: dimensão conceitual):

A formação do licenciado em História pressupõe, antes de tudo, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além do caráter prospectivo da produção do conhecimento histórico. Neste sentido, o modelo de professor enciclopédico, ou do professor reproduzidor de conhecimentos produzidos alhures, cede espaço a um profissional capaz de conduzir seus alunos, seja no ensino fundamental ou médio, quiçá, no ensino superior a refletir historicamente sobre os dados da realidade, superando o mito do saber acabado e da história absoluta (PPCH da IES 07, 2015, p.07).

Dessa maneira, a formação rompe com a noção de transposição de conhecimento e baseia-se na produção do mesmo, partindo da ideia de que os alunos não são recipientes vazios, como bem lembra Rüsen (2006), e que são detentores de conhecimento histórico que pode ser aprofundado pela ciência.

Na apresentação dos Projetos, expõe-se a preocupação comum com a dicotomia teoria e prática. Sendo assim, demonstram que ocorre um esforço para romper com tal separação, corroborando com a noção de que não há sentido em tal disjunção, já que a teoria e a prática devem ser complementares e uma advém da outra.

Art. 3º a indissociabilidade entre pesquisa e ensino, teoria e prática, na formação do profissional docente em história é

princípio básico do curso, sendo também indissociáveis as dimensões da formação do Educador e do Pesquisador (PPCH da IES 01, 2010, p.02).

O PPCH da IES 01 alerta para a necessidade da indissociabilidade, contudo, como já apontado, contempla disciplinas especificamente teóricas e outras completamente práticas, o que contraria o discurso. A parte prática do curso está inserida nas disciplinas pedagógicas, não ocorre relação com as disciplinas ditas teóricas. Destaca-se em vários momentos (que podem ser percebidos no quadro contextual e conceitual) que o trabalho do licenciado em História é o ensino, porém, tende a afirmar que o ensino depende da pesquisa sistemática, como se ele próprio fosse apenas aplicação de conhecimentos. Embora se reconheça que há um campo de pesquisa próprio do Ensino de História, não reconhece que a História enquanto pesquisa/ciência, precisa da troca com a prática.

Nos objetivos e perfil do profissional a ser formado, o PPCH da IES 02 pode ser questionado quando afirma:

Assim, o profissional que se busca formar deve pensar o conhecimento histórico em sua tríplice dimensão: produção, crítica e transmissão. Isso só é possível quando se procura dar uma formação em que não se perca de vista a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O profissional de História deve superar a tendência de contrapor conteúdos à teoria e ao método. Não se pode dissociar a teoria do conteúdo ministrado: aquilo que se quer ensinar é tão importante quanto porque ensinar e como ensinar (PPCH da IES 02, 2011, p.01).

Há contradições no conteúdo apresentado no PPC, pois ao mesmo tempo em que discursa acerca da vontade de transcender a dicotomia teoria e prática, ou ensino e pesquisa, reforça a ideia de que o profissional que trabalha no ensino transmite conteúdo e não produz conhecimento. Assim, a compreensão que o historiador tem do que é o dinamismo da História “deve ser transferido a quem se encarrega de transmitir seus conteúdos” (PPCH da IES 02, 2011, p. 1), o que inclusive diferencia o papel do historiador e do professor: o primeiro produz teoria e o segundo ministra o conteúdo.

O PPCH da IES 04 (2011) reforça a necessidade da superação da separação dicotômica entre teoria e prática, entre o historiador e professor, porém, o curso reformulava o PPC por causa de um problema peculiar. Devido

à divisão do curso e à transformação em bacharelado e em licenciatura, embora com a proposta inicial de manter as matrizes curriculares articuladas, o curso de Licenciatura foi tomando faces mais próximas às do Ensino e, segundo depoimentos de alunos (colhidos em uma pesquisa, na qual os resultados estão no PPC), deixou de formar professor-pesquisador.

Partindo dos resultados dessa pesquisa, os professores do curso reformularam o currículo incorporando mais disciplinas ditas teóricas. Assim aponta para a:

[...] necessidade de ampliar a carga horária e o número de disciplinas dos campos de teoria e metodologia da história, bem como a introdução de um Trabalho de Conclusão de Curso com carga horária e orientação específica, para dar coerência ao projeto pedagógico de formação do professor pesquisador, ou seja, um profissional de história capaz de conhecer e saber fazer o processo de produção do conhecimento histórico para didatizá-lo, não de modo mecânico ou enunciativo, mas na perspectiva de produção do conhecimento histórico escolar (PPCH da IES 04, 2011, p. 20).

Esse documento demonstra que o curso em questão, ao menos em teoria, busca formar professores que contribuam para o conhecimento científico e escolar e que saibam difundi-lo, “didatizá-lo”, sem relativizar sua importância e seriedade. Além disso, propõe que o professor de História poderá atuar em diversos contextos onde o conhecimento histórico for reivindicado, já que “é imprescindível uma formação consistente em nível teórico e prático do profissional de História para atuar em diferentes espaços sociais existentes que se abrem atualmente” (PPCH da IES 04, 2011, p.21).

A presença da dicotomia teoria e prática, inclusive atualmente, resultado do processo de cientificação da ciência da História no século XIX³²; corroborou para a assimetria entre a teoria e a prática, entre a produção e o ensino, entre o historiador e o professor. Nesse sentido, torna-se cada vez mais urgente repensar a formação de professores na tentativa de superação dessa disparidade. Isso porque, “historiador e professor de história são ofícios entrecruzados e que não se separam, e por isso não deveriam ser separados à força como ocorre na legislação atual” (PPCH da IES 04, 2011, p.23).

³² Contexto trabalhado no capítulo 02.

Em se tratando das competências e habilidades almejadas para os profissionais em processo de formação em História, algumas incoerências foram encontradas; principalmente no que diz respeito às competências que deveriam ser específicas para os profissionais da história, ou seja, professores de História já que são cursos de licenciatura.

- 6.1. Dominar diferentes concepções teórico-metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;
- 6.2. Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço;
- 6.3. Conhecer as interpretações propostas pelas principais escolas historiográficas, de modo a trabalhar diferentes narrativas, metodologias e teorias;
- 6.4. Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento construindo uma prática transdisciplinar;
- 6.5. Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não apenas no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural, possibilitando formação múltiplas em formas de extensão universitária que caracterizam a formação desse profissional e;
- 6.6. Utilizar novas tecnologias no impacto sobre o conhecimento histórico, a fim de atuar no ensino, pesquisa, extensão e outras modalidades que requer o ofício de historiador (PPCH da IES 06, 2011, p.08).

Podemos notar que as competências e habilidades apresentadas estão capacitando um historiador ideal, ou seja, aquele que consegue compreender, interpretar, relacionar, contrapor as teorias, mas não aproxima a teoria da prática. O campo contemplado e privilegiado é o da pesquisa, da historiografia, da formação do historiador. Apenas no tópico 6.5., ao mencionar que o profissional deve desenvolver a pesquisa, relaciona a produção do conhecimento e a difusão para outros contextos que não só o acadêmico.

Competências e habilidades no PPCH da IES 03 (2012):

- Conhecer diversas teorias do conhecimento, especialmente às referentes ao conhecimento histórico;
- Ter capacidade de desenvolver uma pesquisa histórica voltada tanto para a divulgação social como para o ensino;
- Ser capaz de organizar e manipular acervos, arquivos, bibliotecas, museus como fontes de informação para a produção do conhecimento histórico;
- Atender às necessidades de um perfil do graduando de História leva em conta as necessidades regionais, podendo ou não, serem necessidades gerais;

Ser capaz de refletir sobre o saber histórico escolar e as possibilidades de aprendizagem conforme o desenvolvimento cognitivo de estudantes do ensino básico (PPCH da IES 03, 2012, p.08).

São várias as capacidades ressaltadas no PPC, no entanto, embora a ideia seja ultrapassar a noção de dicotomia entre teoria e prática, licenciatura e bacharelado, não há um avanço significativo em relação à capacidade a ser desenvolvida atrelando a teoria e a prática, teoria e o Ensino, ou que seja destinada ao professor que é, também, historiador. No entanto, observa-se que existe uma preocupação com a função, ou ao menos, a divulgação do conhecimento que é produzido na academia, e com a necessidade de atender ao perfil de profissional que a região precisa, elemento que demonstra a preocupação do curso com a finalidade da formação para as demandas do mercado de trabalho (outras passagens no quadro contextual do item 3.4).

Outra menção faz-se em relação à aprendizagem, no último tópico da citação: “ser capaz de refletir sobre o saber histórico escolar e as possibilidades de aprendizagem conforme o desenvolvimento cognitivo de estudantes do ensino básico” (PPCH da IES 03, 2012, p.08). Assim, o profissional em processo de formação precisa compreender como ocorre o processo de aprendizagem histórica, que demonstra certa preocupação com a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, no entanto, não indica se é o desenvolvimento do “pensar” historicamente.

Rüsen (2010) destaca que a principal capacidade que os sujeitos podem adquirir pela aprendizagem Histórica deve ser o aumento da experiência, interpretação e orientação existencial e temporal, ou seja, o desenvolvimento da consciência histórica. O PPCH da IES 07 (2015, p.08) aproxima-se desse debate de maneira muito interessante, quando objetiva formar profissionais capacitados em:

- a) Compreender e operacionalizar os conceitos e categorias próprias do conhecimento histórico;

A partir dessa afirmação admite-se que existem conceitos e categorias próprias da ciência da História que precisam ser compreendidas e operacionalizadas pelos graduandos. Além de:

- b) Conduzir o processo de ensino/aprendizagem, visando desenvolver a capacidade de pensar historicamente, e de refletir sobre os dados da realidade;

A maioria dos PPCs destaca que a finalidade do curso é formar para a cidadania. Nesse ponto, o PPC da IES 07 aponta para uma obrigação de formação específica da disciplina, do curso, dos professores de história, que consiste em desenvolver o pensamento histórico, ou a “capacidade de pensar historicamente” e de refletir sobre a realidade vivida, configura-se em uma possibilidade da História-ciência realmente fazer sentido na vida prática das pessoas. De forma simplista, isso quer dizer que as pessoas possuem questionamentos, nas palavras de Rüsen (2001): carências de orientação existenciais. Ao relacionarem-se com a história procuram resolver tais questões e estabelecem relações temporais, interpretam o presente com base nas experiências passadas, organizam-se e se orientam, projetam ações futuras.

- c) Estabelecer o diálogo entre presente e passado, pensando criticamente a realidade, isto possibilitando a intervenção nas questões do seu tempo;

Quando ocorre a aprendizagem histórica e o sujeito faz relações temporais coerentes com a História, é possível Interpretar a experiência no tempo para orientar a intervenção social, o que quer dizer que o profissional da História poderia agir criticamente e fomentar a cidadania, com a chance de transformar minimamente a realidade com seus alunos, com um pequeno grupo ou mesmo a sua própria existência. Como foi destacado no segundo capítulo, a aprendizagem histórica desenvolve a consciência histórica que orienta internamente e externamente. O sujeito orienta-se e age politicamente (no sentido amplo, quando trava relações socialmente). Ainda:

- d) Considerar as preocupações do presente e os compromissos de reescrever a história a partir da problematização da realidade vivida;

Esse tópico nos é caro, uma vez que permite pensar na aplicabilidade, no currículo, nas noções de Didática própria da história; isso porque, a citação esboça a capacidade almejada para o profissional que está em processo de formação, esse deve “reescrever” a História relacionada com a realidade vivida. Isso é um compromisso, é a função didática da História. Nesse sentido,

percebe-se uma tentativa de demonstrar que teoria e prática são indissociáveis nessa ciência. É necessário:

- e) Dialogar com outras disciplinas, promovendo uma diferenciação com o aquilo que é específico do campo historiográfico e alargando a possibilidade de propor questões e objetos para o estudo da História.

Na escrita da História, o historiador é livre para dialogar com outras ciências, buscando novos objetos e possibilidades, contemplando a interdisciplinariedade, mas é indispensável (ao menos para a Didática da História) que leve em consideração as especificidades da ciência da História, que é o que a diferencia e dá autonomia em relação as outras. Porém, é de extrema importância:

- f) [...]
- g) Desenvolver a pesquisa e a produção do conhecimento histórico, não apenas no âmbito acadêmico, mas em instituições de preservação documental, de desenvolvimento de projetos ligados à gestão de patrimônio histórico e cultural (PPCH da IES 07, 2015, p.08).

É preciso compreender que o conhecimento histórico deve extravasar os muros da escola e da universidade, estando presente nos mais diversos âmbitos sociais. Por isso, a Didática da História não se restringe apenas ao ambiente escolar, é mais ampla, porque o conhecimento histórico está em todos os lugares, basta saber interpretar e problematizar os usos públicos da aprendizagem histórica.

Essas capacidades que o professor/historiador deve desenvolver até finalizar sua formação inicial são extremamente importantes, vão ao encontro das proposições da Didática da História baseada nos pressupostos epistemológicos da ciência de referência. O aporte teórico desse PPC não cita a Didática da História, fizemos essa relação para mostrar que é possível entender a História sem ligação a esse referencial, levando em consideração que o curso de História e a própria escrita da história precisam ser problematizadas, colocadas em “xeque”, para se resignificarem e possuir função na vida prática, determinante socialmente. A partir do processo de formação que contemple a formação teórica e prática atreladas e especificamente da História, quem sabe:

Preparar professores/profissionais críticos, com competência científica, técnica, social e política, de forma que possam atuar como intelectuais orgânicos, visando a práxis e a formação de novos cidadãos comprometidos com a transformação da sociedade (PPC da IES 05, 2015, p.10).

O curso de História não forma apenas para a prática da docência ou da pesquisa, há uma íntima relação entre a formação humana e a profissional de quem cursa História, assim o PPCH da IES 07 destaca (na missão educativa da história – quadro 07: dimensão conceitual) que é necessário formar profissionais que desenvolvam a capacidade de pensar historicamente, de maneira fundamentada, e que se entenda enquanto sujeito do conhecimento que produz e que o dissemina, em suma, um profissional autônomo. Acreditamos que se a formação inicial tiver essa finalidade, será uma consequência, o profissional formado orientar-se-á para agir democraticamente enquanto cidadão crítico na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de refletir sobre a formação inicial, a partir da organização curricular, constituiu-se no ponto de partida para a consolidação dessa pesquisa, no entanto, muitas outras interpretações dos Projetos Pedagógicos Curriculares dos cursos são possíveis.

Não tivemos intenção de estabelecer um modelo padrão do que seria um currículo ideal, pelo contrário, concentramos nossa análise nos PPCH's com o objetivo de refletir as potencialidades e alguns limites da formação prescrita, mesmo sabendo que esses documentos não retratam o todo, mas apresentam um lado importante daquilo que fundamenta cada curso. Essa investigação trouxe outras inquietações (que servirão de base para trabalhos futuros), não foi suficiente para responder totalmente as perguntas, mas traremos aqui os resultados possíveis.

No cenário educacional brasileiro, os anos 1990 foram palco de diversas mudanças e movimentação, tomamos esse dado como importante baliza temporal, já que o contexto de “redemocratização” propiciou alterações profundas e importantes para a retomada da disciplina de História no Ensino Superior e na Educação Básica. Não obstante, a legislação relacionada às

políticas educacionais encontra-se imersa a uma conjuntura muito mais ampla, rodeada por intenções propostas por organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Unesco, que tenderam a aligeirar a formação e encará-la como fonte de rendimentos para o capital sem valorizar as complexibilidades desse processo para a formação humana da sociedade.

Essa desvalorização não é algo desconhecido para nossa geração. O governo FHC findou e a política Lulista entrou em vigor, embora tenha aberto e fomentado o acesso da população a Educação, a força de organismos internacionais mostrou-se latente, e a valorização pelas estatísticas apresenta-se mais importante do que o processo de aprendizagem e ensino.

A LDB (9394/96) foi o documento que exigiu a criação de diretrizes para os cursos de graduação. Para o curso de História, publicaram-se as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena³³” e Diretrizes Curriculares para os cursos de História³⁴, o que impera para a nossa análise é a obrigatoriedade da criação do currículo seguindo as perspectivas presentes na legislação, de onde advém a obrigatoriedade do Projeto Pedagógico Curricular de História.

Essa legislação, infelizmente, corrobora com o ideal da época: formar professores para o mercado de trabalho, sem preocupação com a qualidade da formação. Embora professores e instituições (como a ANPUH) tenham realizados encontros e lançado sugestões para a criação das diretrizes, o governo implantou o documento a partir de seus ideais, sem levar em consideração todo o debate que vinha sendo realizado. Esses documentos perpetuaram a noção dicotômica entre teoria e prática, bacharelado e a licenciatura, professor e o historiador, criando assimetrias que perduram até hoje.

Para entender o processo de formação dos cursos de História, propomos pensá-los à luz de uma Didática da História ampliada, que supera a separação entre teoria e prática e todas as dicotomias que derivam dela, bem como, sustentar que a aprendizagem histórica deve ser um elemento central na formação de profissionais da História. A própria Didática da história sofre com

³³ PARECER CNE/CP 009/2001.

³⁴ RESOLUÇÃO CNE/CES 13, de 13 de março de 2002.

essa dicomização, quando é afastada do campo teórico e relegada às metodologias e técnicas de ensino.

Essa Didática da História (SADDI, 2014) tem fundamentos na escrita da história do século XVIII, na qual a relação didática era intrínseca ao processo. Porém, no contexto de profissionalização da História, historiadores preocupados com a legitimação da ciência relegaram à Didática da História o campo da metodologia de ensino. Esse momento da “história da História” contribuiu para afastar ainda mais a teoria e a prática, a escrita da história e a vida.

A retomada da Didática da História acontece quando historiadores alemães, como Jörn Rüsen, questionam e são questionados sobre a função da História. Em um contexto de pós-guerra, saber como a História poderia contribuir para a orientação social tornou-se obrigação dos historiadores. No Brasil, pós-ditadura militar, a realidade não é diferente, por isso, esse referencial teórico começa a influenciar pesquisas brasileiras no início dos anos 2000.

Essa pesquisa ainda é inicial em se tratando de compreendermos as disputas, limites e potencialidades do campo teórico da Didática da História, já que as reflexões de historiadores alemães foram apropriadas por alguns grupos no Brasil ganhando novos significados. À vista disso, pretendemos continuar pesquisando sobre o tema em trabalhos futuros.

Dessa forma, apresentamos a dimensão contextual e conceitual dos Projetos Pedagógicos dos cursos de História das sete universidades estaduais do Paraná, e tentamos esboçar os princípios e concepções norteadoras dos currículos, além da trajetória histórica, das relações com o externo (macro, local, escola e sociedade) e das características do curso. Do mesmo modo, destacamos na amostra a “missão educativa da história” que nada tem a ver com vocação, mas com as capacidades que esperadas do formado em História.

Todos os PPCH's corroboram com a perspectiva de formar profissionais para a cidadania, para transformação e ação na sociedade. No entanto, qualquer outro curso pode ter a mesma finalidade, cabe questionarmos como deve ser o processo de formação, o que priorizar para chegar ao “ideal de cidadão” que atue no seu contexto social com criatividade e criticamente. Dois dos

PPCs (IES 03 e 07) apontam para uma formação pautada nos princípios epistemológicos da História, na qual a aprendizagem histórica deve colaborar para que o graduando desenvolva habilidades cognitivas específicas, dentre elas, o estabelecimento de relações temporais sofisticadas que proporcione um olhar diferenciado e crítico ao mundo que vive.

Seguindo nosso aparato teórico, os PPCHs citados aproximam-se da perspectiva da “Nova Didática da História” na qual a aprendizagem histórica se consolida de maneira plural, porém, baseada na ciência de referência: a História.

As velhas dicotomias como teoria e prática, pesquisa e ensino, professor e historiador e licenciatura e bacharel, ainda assombram os currículos. É notável a preocupação em transcendê-las, porém, mesmo no espaço do currículo prescrito as contradições são visíveis. Ao mesmo tempo em que o discurso inicial dos currículos se compromete a aprimorar e consolidar a indissociabilidade entre esses campos, também apresentam disciplinas teóricas e pedagógicas, buscam a formação do pesquisador e a formação do professor como um apêndice, uma consequência.

Para além do currículo, precisamos retomar a reflexão didática da História. O que consiste em compreender qual é a função da escrita da História para a vida prática. Entendemos que se não há uma função de orientação a História perde sua relevância social, deixando de consolidar a “missão educativa da História”, entendida nos PPCH's como a formação para a transformação da sociedade, no exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

BAROM, Wilian C. C.; CERRI, Luis F.; TORRES, Lillian C. Cruvinel. GEDHI – GRUPO DE ESTUDOS EM DIDÁTICA DA HISTÓRIA. Seminário de pesquisa PPE, Universidade Estadual de Maringá – UEM, 2011. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/G003.pdf> Acesso em: 26 de fevereiro de 2018.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani; CERRI, Luis Fernando. A Teoria da História de Jörn Rüsen entre a Modernidade e a Pós-modernidade: uma contribuição à didática da história. **Educação & Realidade**, v. 37, n.03, 2012.

BAROM, Willian Carlos Cipriani. A teoria da História de Jörn Rüsen no Brasil e seus principais comentadores. **Revista História Hoje**, v.04, n°08 (p.223-249), 2015.

BAROM, Willian Carlos Cipriani. **Didática da História e consciência histórica**: Pesquisas na pós graduação brasileira (2001- 2009). Dissertação de mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Ponta Grossa, 2012.

BRASIL, Censo da Educação Superior 2016. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2016.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>> Acesso: 31 de janeiro de 2017.

BRASIL. PARECER N.º: CNE/CES 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>> Acesso: 12 de dezembro de 2016.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CES 13, DE 13 DE MARÇO DE 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES132002.pdf>> Acesso em: 12 de dezembro de 2016.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP 01, 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 01 de fevereiro de 2017.

BRASIL. RESOLUÇÃO 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 pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf> Acesso: 12 de dezembro de 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> acesso em 19 de junho de 2017.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As Escolas Históricas**. (Tradução: Ana Rabaça). Publicações Europa-América, Lda. Editions du Seuil, 1983.

BOURDIEU, Pierre. O campo intelectual: um mundo à parte. In: BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 169-180.

BOUSFIELD, André A. **A história como ciência e suas decorrências pedagógicas**: uma análise do projeto político pedagógico do curso de história da UNESCO a partir de Marc Bloch. Dissertação (Mestrado em Educação), Criciúma, 2009.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2000.

CAIMI, Flávia Eloisa. "A licenciatura em História frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares." **Revista Latino-Americana de História** 2.6 (2013): 193-209. Disponível em: <
<http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/viewFile/189/143>> Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e controvérsias**: o ensino de história no Brasil (1980-1998). – Passo Fundo: UPFF, 2001.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. 33º ed., Petrópolis – RJ, Editora Vozes Limitada, 2012.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História** 28.55, 2008.

CERRI, Luís Fernando. Os historiadores precisam de formação pedagógica? Algumas reflexões a partir da didática da História (p.342-358). In: **Trajetória e processos de ensinar e aprender**: práticas e didáticas: livro 2 / Org. Clarice Traversini [et al.]. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008 (691 p).

CERRI, Luís Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a história na prática. **Revista de História Regional**. UEPG, 15(2): 264-278, inverno, 2010.

CERRI, Luís Fernando. Separando gêmeos: ciência e docência nos novos currículos universitários de História. Publ. UEPG **Humanit. Sci., Appl. Soc. Sci., Linguist., Lett. Arts**, Ponta Grossa, 12 (2) 31-40, dez. 2004.

CERRI, Luis Fernando. Um lugar na História para a Didática da História. **História & Ensino**, v. 23, n. 1, p. 11-30, 2017.

CIAMPI, Helenice. Os dilemas da formação do professor de História no mundo contemporâneo. **Revista História Hoje**, v. 2, nº 3, p. 109-130, 2013.

FERREIRA, Angela Ribeiro. **Entre as práticas das teorias e vice-versa** – a prática de ensino como componente curricular nas licenciaturas em história no Brasil após 2002. Tese de doutorado em Educação. Ponta Grossa: UEPG, 2015.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papirus 2003.

FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas: Papyrus, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. "Formação de professores no Brasil: características e problemas." **Educação e Sociedade**, *Campinas* 31.113 (2010): 1355-1379. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

GOODSON, Ivor F. **A Construção social do currículo**. (Educa. Currículo: 03), 1997. Traduzido por Maria João Carvalho.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o barão de Münchhausen**: marxismo e o positivismo na sociologia do conhecimento. (tradução: Juarez Guimaraes e Suzanne Felicie Léwy). 5° ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.

NOVELLI, Pedro Geraldo. O idealismo de Hegel e o materialismo de Marx: demarcações questionadas (Resumo da tese de doutorado). UNICAMP, 1996. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v3n4/17.pdf>> Acesso em 20 de fevereiro de 2018.

RICCI, Claudia Sapag. Tese de doutorado intitulada: **A formação do professor e o Ensino de História**: Espaços e dimensões de práticas educativas (Belo Horizonte 1980/2003). São Paulo: USP, 2003. Tese de Doutorado. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-12032004-170729/pt-br.php>> Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07-16, jul.-dez. 2006.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Curitiba: WA editores, p. 172-3, 2012.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, UEPG, Ponta Grossa – PR. v.1, n.2, 2006.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora: Universidade de Brasília, 2001.

SADDI, Rafael. Didática da História como sub-disciplina da ciência histórica. **História & Ensino**, UEL, Londrina, v.16, n.1, p.61-80, 2010.

SADDI, Rafael. Didática da história na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da neu geschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova didática da história no Brasil. **OPIS**, Catalão-GO, v. 14, n. 2, p. 133-147 - jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/11071/1/DID%C3%81TICA%20DA%20HIST%C3%93RIA%20NA%20ALEMANHA%20E%20NO%20BRASIL.pdf>> Acesso em: 11 de março de 2017.

SADDI, Rafael. O parafuso da didática da História: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. **Acta Scientiarum**. Education, v.34, n.2, p. 211-220, UEM, Maringá, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história. **Intelligere**, USP, v. 3, n. 2, p. 17, 2017.

SCHNEIDER, Claécio Ivan; FERREIRA, Silvéria da Aparecida. As contribuições do subprojeto PIBID/história da UNICENTRO para a profissionalização docente, Irati-PR (2012-2014). **História & Ensino** 20.2 (2015): 31-58. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/19890>> Acesso em: 10/01/2017.

SILVA, Cristiani Bereta da; ROSSATO, Luciana. A didática da história e o desafio de ensinar e aprender na formação docente inicial. **Revista História Hoje**, v. 2, nº 3, p. 65-85 – 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Maria Caroline Aguiar da. Didática Da História: Formação De Professores/As De História Nas Universidades Federais Do Rio Grande Do Sul. EBR – **Educação Básica Revista**, vol.3, n.2, 2017.

SOARES, Olavo Pereira. Os currículos para o Ensino de História: entre a formação, o prescrito e o praticado. **Antíteses**, v. 5, n. 1º, p. 613-634, jul/dez. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/13319/12131>> Acesso em: 31/05/2017.

URBAN, Ana Claudia. **Didática da História**: contribuições para a formação de professores. Curitiba: Juruá, 2011.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag (org). **Cadernos do Professor** [vol. 4]. Políticas de Formação do Professor e qualidade da Educação Básica: o Projeto Pedagógico das licenciaturas, os condicionantes da qualidade, o perfil dos professores e o desempenho dos estudantes do Estado do Paraná. Do Grupo de Pesquisa do observatório da Educação Superior da Universidade Federal do Paraná – UFPR, 2015, p. 21.

FONTES DOCUMENTAIS:

Legislação:

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

PARECER N.º: CNE/CES 492/2001.

RESOLUÇÃO CNE/CES 13, DE 13 DE MARÇO DE 2002.

RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002.

RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015.

Projetos Pedagógicos dos Cursos:

PPCH - Projeto Pedagógico do Curso de História da Universidade Estadual do Paraná, UENP. Campus Jacarezinho, Paraná – (2013).

PPCH - Projeto Pedagógico do Curso de História da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE. Campus Marechal Cândido Rondon, Paraná – (2015).

PPCH - Projeto Pedagógico do Curso de História da Universidade Estadual de Londrina, UEL. Londrina, 2010.

PPCH - Projeto Pedagógico do Curso de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG. Ponta Grossa, 2011.

PPCH - Projeto Pedagógico do Curso de História da Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR. Paranaguá, 2015.

PPCH - Projeto Pedagógico do Curso de História da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, UNICENTRO. Guarapuava, 2011.

PPCH - Projeto Pedagógico do Curso de História da Universidade Estadual de Maringá, UEM. Maringá, 2011.