

# A formação docente em História na UFOPA: uma análise dos saberes pedagógicos e historiográficos nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de 2015 e de 2017

*Teacher Training in History at UFOPA: An Analysis of Pedagogical and Historiographical Knowledge in the Pedagogical Political Projects (PPP) of 2015 and 2017*

Felipe Tavares de Moraes\*

---

## RESUMO

Este trabalho analisou os saberes docentes dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de 2015 e de 2017 do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Utilizou-se a pesquisa documental e bibliográfica para perscrutar as disciplinas que abordaram os *saberes a ensinar*, os *saberes para ensinar* e os *saberes do aprender*, segundo Flávia Caimi (2015), enquanto saberes docentes para a formação inicial em História. Constatou-se que, apesar da longa tradição de preponderância dos saberes historiográficos na Licenciatura em História, as grades curriculares em questão ofereceram saberes docentes que articularam saberes históricos e pedagógicos na construção de cursos de licenciatura com identidade própria e autônoma, diferenciando-se entre si na organização dos componentes de Estágio Supervisionado e de Teoria da História.

Palavras-chave: Amazônia; Formação de Professores de História; Saberes Docentes.

## ABSTRACT

This study analyzed the teaching knowledge of the Pedagogical Political Projects (PPP) of 2015 and 2017 of the Bachelor's Degree in History at the Federal University of Western Pará (UFOPA). Documentary and bibliographical research was used to examine the disciplines that addressed the knowledge to teach, the knowledge for teaching and the knowledge of learning, according to Flavia Caimi (2015), as teaching knowledge for initial training in History. It was found that, despite the long tradition of preponderance of historiographical knowledge in the Bachelor's Degree in History, the curricula in question offered teaching knowledge that articulated historical and pedagogical knowledge in the construction of bachelor's degrees with their own and autonomous identity, differentiating themselves from each other in the organization of the Supervised Internship and Theory of History components.

Keywords: Amazon; History Teacher Training; Teaching Knowledge.

---

\* Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Santarém, Pará, Brasil. felipetavaresmoraes@gmail.com <<https://orcid.org/0000-0002-2740-8263>>

A relação entre saberes pedagógicos e historiográficos na Formação de Professores(as) de História é o objeto de investigação deste artigo.<sup>1</sup> Isso justifica-se por duas razões. Por um lado, este campo de pesquisa é relativamente recente, porém apresenta uma agenda de que problematiza a relação entre saberes, sujeitos e práticas no trabalho docente em História (Caimi, 2015; Coelho; Coelho, 2019; Coelho; Coelho, 2021; Coelho, 2021; Guimarães, 2012; Monteiro; Gonçalves, 2017; Ferreira, 2013). Por outro, os(as) professores(as) de História, em sua maioria, não conhecem a historicidade da sua formação. A reflexão pedagógica geralmente é negligenciada, senão secundarizada, nos cursos de História — especialmente, naqueles organizados em dupla habilitação em licenciatura e bacharelado (Cavalcanti, 2018; Ferreira, 2014; Monteiro, 2007; 2013; Nascimento, 2013).

Esta concepção de formação inicial de História, a licenciatura como apêndice do bacharelado, surgiu na década de 1930 em função da criação da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade do Distrito Federal (UDF) — esta última extinta em 1939 e incorporada à Universidade do Brasil, posteriormente transformada na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A contribuição das missões francesas na instalação dos cursos de ciências humanas nessas universidades consagrou o fortalecimento do bacharelado em detrimento da licenciatura, valorizou a pesquisa no lugar do ensino na formação de professores(as). A organização dos cursos em três anos de bacharelado e um ano de licenciatura — o chamado modelo francês “3 + 1” — tornou-se parâmetro para as demais universidades que surgiram nas décadas de 1950 e 1960, ao passo que se consagrou como normativa em 1962 no Parecer n. 377/62 do Conselho Federal de Educação (CFE), o qual estabelecia o *currículo mínimo* do curso de História e distinguia a formação do historiador e a preparação do professor de História (Ferreira, 2013; Nascimento, 2013).

O *currículo mínimo* foi extinto com o advento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de História, aprovadas pelo Parecer n. CNE 492/2001 e fixadas pela Resolução CNE n. 13/2002, que enfatizava a formação de um profissional qualificado para exercer as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Essa nova formulação rompeu com a distinção entre a formação do professor e do pesquisador, embora o documento ainda se centrasse na formação do historiador — esse documento ainda formava um historiador “autodidata” em matéria de ensino, formação criticada por Maria Yedda

Linhares no 1º Simpósio da ANPUH, em 1961, ao tratar do lugar das disciplinas pedagógicas no curso de História (Ferreira, 2013; Nascimento, 2013).

Contudo, em 2015, foram instituídas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica*, pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2015).<sup>2</sup> Esse documento instituiu que a formação do professor destinado à Educação Básica não pode pautar-se apenas nos saberes disciplinares de formação, uma vez que é necessário um conjunto de conhecimentos pedagógicos interdisciplinares para a educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Somados a isso, ainda considera a unidade indissolúvel entre teoria e prática, na qual o trabalho cooperativo e colaborativo tem centralidade na formação profissional e a dimensão da pesquisa constitui-se em princípio cognitivo e formativo.

Ao refletir sobre as implicações dessas orientações para a formação inicial e continuada em História, Crislane Azevedo levantou uma questão: “[...] a formação docente em História ocorre efetivamente tendo em vista o exercício do futuro profissional na educação básica?” (Azevedo, 2015, p. 79). Diante disso, a autora ponderava a necessidade de reformulação da licenciatura em História, com características voltadas para a iniciação à docência, a crescente interlocução com os saberes pedagógicos, o incentivo às abordagens interdisciplinares e a adoção da pesquisa sobre a própria prática docente como um princípio educativo. Tal reformulação permitiria a emergência de uma licenciatura em História com identidade própria, de modo a formar profissionais do magistério destinados aos desafios da educação básica contemporânea: “A necessidade de uma licenciatura com identidade própria, ou seja, sem ser um apêndice do bacharelado justifica-se, portanto” (Azevedo, 2015, p. 60).

Desde 2015, como é possível observar, a legislação educacional responsável pela Formação de Professores(as) tem procurado se desvincular da licenciatura como apêndice do bacharelado, em cursos que precipuamente deveriam formar professores(as) para a Educação Básica e acabavam formando pesquisadores para a educação escolar. Ao propor uma formação inicial que fortalecesse a iniciação à docência, incentivasse uma perspectiva interdisciplinar e estimulasse a pesquisa como indutor da prática educativa, a DCN destinada à Formação de Professores(as) de 2015 recomendava a construção de programas curriculares nos quais os cursos de licenciatura, com uma identidade própria ao articular de forma equilibrada saberes pedagógicos e saberes

disciplinares, dialogassem com a realidade, as necessidades e os desafios da educação básica contemporânea — compromissada com a garantia do direito à educação e à formação para a cidadania crítica em uma sociedade cada vez mais desigual, digital, diversa e violenta.

Este conjunto de reflexões sobre a formação de professores(as) de História busca analisar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA): em um primeiro momento, em 2015, no formato de Licenciatura Integrada História e Geografia (Brasil, 2015); e, em um segundo momento, em 2017, como Licenciatura Plena em História (Brasil, 2017). Nesses dois períodos, pretendo perscrutar nas grades curriculares a correlação entre saberes pedagógicos e historiográficos na formação de professores(as) de História na instituição.

Nas décadas de 1970 e 1980 foi efetivada a política de interiorização dos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA). Em Santarém, entre 1971 e 1973, foram ofertados os cursos de licenciatura de curta duração. Em 1983 foi implementado o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Nesse contexto foi elaborado o *I Projeto Norte de Interiorização (1986-1989)*, cujo objetivo era ofertar formação dos(as) professores(as) de 1º e 2º graus, a preservação do patrimônio artístico e cultural e a realização de pesquisas focadas no contexto local e regional. Nesse projeto de interiorização da UFPA, previa-se a construção de oito campi universitários em cidades estratégicas para o desenvolvimento do Pará, a saber: Abaetetuba, Altamira, Bragança, Cametá, Castanhal, Marabá, Santarém e Soure. Em cada um desses campi foram implantados cinco cursos de Licenciatura Plena: Matemática, Letras, Geografia, História e Pedagogia. Todos esses campi foram criados com a expectativa de serem elevados a categoria de Universidades no futuro. Isso efetivamente aconteceu em Santarém, com a criação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) (Brasil, 2015; 2017).

A UFOPA foi criada em 5 de novembro de 2009, pela Lei n. 12.085/2009, representando a primeira instituição de ensino superior com sede no interior da Amazônia brasileira, localizada em Santarém-PA. Em seu projeto inicial, a partir de uma proposta interdisciplinar, previa-se a organização de Licenciaturas Integradas. Assim, em 2011, foi inaugurado o Curso de Licenciatura Integrada em História e Geografia da UFOPA. Nesse formato, o curso ofertou vagas entre 2011 e 2014. No entanto, em 2015, dividiu-se as habilitações em

curso autônomo e, assim, em 2016, foram ofertados os cursos independentes de Licenciatura Plena em História e Licenciatura Plena em Geografia — a modalidade integrada foi mantida no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica — PARFOR (Brasil, 2015; 2017).

Nesse contexto, parto de algumas indagações realizadas por Flávia Caimi (2015), acerca do contexto escolar, da Formação de Professores(as) e do Ensino de História, que enfatizam os desafios da escola contemporânea:

[...] para que serve ensinar/aprender História hoje na escola básica, considerando-se os contextos de existência dos nossos alunos e as especificidades da cultura escolar? Como torná-la disciplina envolvente, significativa e próxima dos interesses dos jovens? Que conteúdos e procedimentos são os mais potentes para provocar a mobilização intelectual dos jovens para a aprendizagem histórica? Como conciliar o nível de abstração elevado que o seu estudo requer, como as possibilidades cognitivas dos estudantes? Quais conhecimentos e competências devem orientar os processos de formação inicial e continuada de professores de História para dar conta das exigências dessa disciplina escolar? Que critérios de seleção utilizar perante a vastidão de conteúdos e de potencialidades da História escolar? Que modelos curriculares podem ser, potencialmente, mais apropriados para cada um dos segmentos finais da educação básica? A perspectiva cronológica ou temática se mostra mais adequada para o ensino fundamental? E para o ensino médio? O que se perde e o que se ganha com uma ou outra opção em cada segmento? Em que medida as dificuldades convencionais de operação nas escolas, tais como a heterogeneidade da formação nos níveis/séries precedentes; a precariedade no domínio das ferramentas de leitura e escrita; o contexto de violência, evasão, defasagem série-idade; as relações conflituosas entre professores e alunos, dentre outros, impactam sobre o ensino e a aprendizagem em História? Como fazer frente a tais dificuldades, de modo que elas não inviabilizem a aprendizagem histórica? (Caimi, 2015, p. 106-107).

Para fazer frente a tais questões, a própria autora aponta que a produção do *saber histórico escolar* nas aulas de História requer a articulação de três conjuntos de saberes docentes.<sup>3</sup>

Em primeiro lugar, a) *os saberes a ensinar* são os conhecimentos derivados da ciência de referência, provenientes da historiografia, pois,

supõe-se, portanto, que o professor deva conhecer a historicidade dos saberes a ensinar; a natureza dos conceitos, os procedimentos lógicos e investigativos que orientam a produção do conhecimento científico na sua área; a amplitude e profundidade dos conteúdos; a relevância, a hierarquia, os princípios organizadores e a interação complexa entre os elementos que compõem o saber disciplinar (Caimi, 2015, p. 113).

Por sua vez, b) *os saberes para ensinar* representam os conhecimentos pedagógicos que articulam a complexa tarefa de ensinar e de aprender responsáveis pela passagem do *eu empírico* ao *eu epistêmico*, isto é, significa

[...] a tarefa de ensinar como a apropriação, pelo professor, de conhecimentos pedagógicos que lhe permita mobilizar estratégias e recursos que transformem os conhecimentos científicos em “saberes escolares ensináveis”, em conhecimentos válidos socialmente, pertinentes às características e finalidades da escola nas sociedades contemporâneas e que produzam sentido àqueles/naqueles que são os aprendentes (Caimi, 2015, p. 115).

Por fim, c) *os saberes do aprender* consistem nos conhecimentos necessários ao entendimento dos procedimentos cognitivos e de aprendizagem dos alunos em processo de escolarização, ao passo que

[...] a tarefa de provocar a mobilização intelectual dos estudantes persiste e exige que, como professores, possamos reconhecer “quem são os que aprendem”? Isso implica fundamentalmente problematizar em que consiste a tarefa de aprender, do ponto de vista do aluno, compreendendo a estrutura da cognição e os recursos cognitivos mobilizados nas diversas situações de aprendizagem (Caimi, 2015, p. 118).

Diante desse conjunto de indagações e de apontamentos para pensar a formação docente inicial em História, o artigo divide-se em duas partes. A primeira parte debruça-se sobre os saberes pedagógicos e historiográficos que estruturaram a grade curricular do PPP da Licenciatura Integrada História e Geografia, de 2015.<sup>4</sup> A segunda parte aborda a inserção de disciplinas pedagógicas e historiográficas no currículo do PPP da Licenciatura Plena em História, de 2017.

## OS SABERES PEDAGÓGICOS E HISTORIOGRÁFICOS NO PPP DO CURSO DE LICENCIATURA INTEGRADA EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA (2015)

No PPP do Curso de Licenciatura Integrada em História e Geografia, de 2015, estabelecia-se como justificativa para a existência do curso no contexto no Baixo Amazonas o fomento da formação de professores(as) e o desenvolvimento da pesquisa básica focados nas demandas locais: avaliações rebaixadas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a complexa e desigual diversidade sociocultural e econômica de contatos entre indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, pescadores, agricultores familiares e migrantes vindos do Nordeste e do Centro-Sul (Brasil, 2015).

Assim, o PPP do Curso de Licenciatura Integrada em História e Geografia tinha por objetivo:

[...] a formação de profissionais que atuarão como professores, no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, cujas práticas pedagógicas sejam capazes de superar o simples domínio de conteúdos em favor de uma atuação docente pautada na reflexão dos métodos e critérios de produção de ambas disciplinas. Em uma região com uma biodiversidade e uma sociodiversidade riquíssimas, além da histórica desigualdade social, espera-se a formação de profissionais capazes de articular o conhecimento sobre o tempo e o espaço em prol de uma reflexão pedagógica que permita pensar os problemas enfrentados pela região de forma crítica, analítica e prospectiva (Brasil, 2015, p. 16).

Fica evidenciada na citação a relevância dos saberes pedagógicos na formação dos professores(as) de História e Geografia. Isso também foi abordado nos objetivos específicos que acentuaram a necessidade de formar professores(as) para a Educação Básica, sobretudo o Ensino Fundamental e Médio, pautado na interdisciplinaridade e na transversalidade; ao mesmo tempo que destacaram a formação crítica dos(as) alunos(as) e a utilização pedagógica das novas tecnologias da informação no contexto escolar. O PPP em questão projetava um perfil de egresso(a) que conseguisse conjugar em sua prática profissional uma postura crítica e autonomia intelectual aliada a uma análise interdisciplinar sintetizada na figura do(a) professor(a), pesquisador(a) e difusor(a) do conhecimento (Brasil, 2015, p. 16-18).

Quanto à organização curricular do PPP, o curso estava organizado em dois ciclos. O primeiro ciclo era constituído pela *Formação Interdisciplinar I*,

que abarcava a formação interdisciplinar comum a todos os cursos da UFOPA, ao lado da *Formação Interdisciplinar II*, que se restringia às disciplinas ofertadas no Instituto de Ciências da Educação (ICED), do qual o curso fazia parte. Por sua vez, o segundo ciclo consistia nos conteúdos curriculares da *Formação Específica*, que foram divididos em dois núcleos: *Núcleo Comum*, formado por disciplinas afins da História, da Geografia e de outras áreas das humanidades; e dois *Núcleos Específicos*, sendo um para a História e outro para a Geografia.

Desse modo, de acordo com o objetivo deste estudo, vou me deter nas disciplinas referentes à formação em História. Na *Formação Interdisciplinar I*, constituída por 400 horas, foram ofertadas duas disciplinas — Educação Ambiental: Sociedade, Natureza e Desenvolvimento e Estudos Integrativos da Amazônia — que tratavam da relação entre o contexto internacional, nacional e amazônico na contemporaneidade. Por sua vez, a *Formação Interdisciplinar II*, arranjada em 375 horas, consistia na discussão dos conhecimentos do saber-fazer do professor para o exercício da prática docente reflexiva e inclusiva, contemplada nas disciplinas de Linguagem Brasileira de Sinais e Educação e Relações Étnico-Raciais.

Para abordar o *Núcleo Específico* de disciplinas em História, montei quadros que dividem a grade curricular conforme a discussão de Flávia Caimi (2015). O Quadro 1 foi reservado às disciplinas da *Formação Interdisciplinar II* e do *Núcleo Específico*, associadas aos *saberes para ensinar*.

No Quadro 1, visualiza-se as disciplinas pedagógicas que pretendem ofertar uma formação ampla no campo educativo, indo do mais geral e teórico ao mais prático e específico; ou seja, tratando de questões mais estruturais do campo pedagógico até chegar a abordagens mais específicas do Ensino de História.

Em primeiro lugar, temos os componentes curriculares que promovem um debate contextual sobre a educação no que diz respeito aos seus fundamentos históricos e filosóficos, assim como à trajetória das políticas públicas e das legislações educativas no Brasil. Em seguida, há as disciplinas responsáveis pela discussão da diversidade étnico-racial e da inclusão, representada por “Língua Brasileira de Sinais” e “Educação e Relações Étnico-Raciais”. Em terceiro lugar, integrando o *Núcleo Específico*, foram ofertadas as disciplinas responsáveis pela discussão pedagógica mais específica em História, focando as metodologias de ensino e o Estágio Supervisionado. Quanto ao Estágio Supervisionado, embora constituído por 400 horas, estava organizado em três disciplinas destinadas à prática docente no Ensino Fundamental e Médio.

Quadro 1 – Disciplinas dos Saberes Pedagógicos do PPP da Licenciatura Integrada em História e Geografia, de 2015

DISCIPLINAS DOS SABERES PARA ENSINAR		
Disciplina	Núcleo de Formação	Carga Horária
Língua Brasileira de Sinais	Formação Interdisciplinar II	75 h
Política e Legislação Educacional	Formação Interdisciplinar II	75 h
Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação	Formação Interdisciplinar II	75 h
Educação e Relações Étnico-Raciais	Formação Interdisciplinar II	75 h
Didática	Núcleo Específico	60 h
Metodologia do Ensino de História I	Núcleo Específico	75 h
Metodologia do Ensino de História II	Núcleo Específico	75 h
Estágio Supervisionado em História I	Núcleo Específico	130 h
Estágio Supervisionado em História II	Núcleo Específico	130 h
Estágio Supervisionado em História III	Núcleo Específico	140 h

Fonte: PPP da Licenciatura Integrada em História e Geografia da UFOPA (Brasil, 2015).

No PPP de 2015, o Estágio Supervisionado em História foi considerado um conjunto de atividades de formação sob a supervisão de professores(as) da UFOPA que visavam oportunizar aos estudantes situações concretas de exercício da docência, pois “tais atividades implicam em presença controlada e serão oferecidas em horários regulares, em turmas registradas e realizadas prioritariamente em unidades escolares do sistema de ensino da cidade de Santarém-PA” (Brasil, 2015, p. 34). Essas atividades de formação no Estágio Supervisionado em História foram descritas em seis tópicos no PPP:

- 1) o debate previsto para as aulas de estágio nas dependências do ICED-UFOPA acerca da prática pedagógica na área do conhecimento;
- 2) observação do contexto escolar nos aspectos que dizem respeito às situações que envolvem professor e alunos em sala de aula, como também em relação à infraestrutura, utilização de espaços, relações humanas no interior da escola e entre a escola e comunidade;
- 3) a regência, que permite ao aluno-estagiário ministrar aulas e desenvolver outras atividades sob orientação do professor da instituição concedente do estágio e supervisão do professor da UFOPA;
- 4) avaliação de visita, que objetiva fazer com que o aluno-estagiário, a partir da observação das atividades desenvolvidas em sala de aula, avalie as condições técnico-pedagógicas das atividades docentes da instituição cedente do estágio;
- 5) planejamento e realização de regências simuladas, possibilitando ao aluno o contato com a prática pedagógica a partir das leituras, elaboração de planos de aulas e materiais pedagógicos;
- 6) elaboração de relatório de estágio sob a forma de exposição escrita. (Brasil, 2015, p. 35).

Ainda de acordo com o PPP de 2015, a carga horária de 400 h de Estágio Supervisionado em História deveria ser distribuído em três disciplinas (Brasil, 2015, p. 36): Estágio Curricular Supervisionado I, com caráter teórico-prático, direcionado para a prática da pesquisa educacional (carga horária de 130 horas); Estágio Curricular Supervisionado II, com caráter teórico-prático, voltado para a prática docente no Ensino Fundamental (carga horária de 130 horas); Estágio Curricular Supervisionado III, com caráter teórico-prático, reservado para a prática docente no Ensino Médio (carga horária de 140 horas).

Conforme Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lima (2004), nos cursos de licenciatura, o Estágio Supervisionado representa em geral um importante dispositivo curricular para o exercício de atividades teórico-práticas na formação docente; o Estágio é o momento de conhecer o contexto escolar, entrar em contato com as práticas curriculares e examinar os materiais didáticos. Para Cristiani Bereta da Silva (2010), o Estágio Supervisionado em História consiste em um espaço formativo que busca evidenciar uma *epistemologia da prática*, ou seja, o Estágio precisa ser uma atividade formativa que estimule os licenciandos a articularem saberes historiográficos e saberes pedagógicos em função da própria problematização da prática docente. Para a autora, o Estágio

significa investigar a prática docente enquanto professor-pesquisador em formação: “a construção de uma epistemologia própria ao ensino e para a formação para o ensino, certamente sem perder de vista o diálogo com os conhecimentos da teoria da História e da pesquisa histórica” (Silva, 2010, p. 152-153).

Embora as atividades de formação do Estágio prevejam a observação do contexto escolar, como aponta o tópico dois na citação acima sobre as atividades de formação do Estágio, ficava evidente que os Estágios Curriculares Supervisionados II e III estavam voltados para a prática docente no Ensino Fundamental e Médio. Considero que há um descompasso nessa organização da carga horária de Estágio no PPP de 2015, pois reservar duas disciplinas vinculadas à prática docente é garantir uma carga horária excessiva para atividades práticas em detrimento das atividades de observação — estas últimas provavelmente devem ter ocupado alguma porcentagem de carga horária no interior dessas disciplinas destinadas à prática docente, no entanto, a observação poderia ter uma carga horária independente em uma disciplina específica; ao passo que uma disciplina se destina à discussão teórico-prática no âmbito da pesquisa educacional.

Pondero que as disciplinas pedagógicas do Quadro 1 fornecem um repertório adequado de *saberes para ensinar* na formação dos(as) professores(as) de História. Por um lado, a grade curricular era composta por disciplinas que realizavam uma discussão panorâmica de aspectos filosóficos e históricos da educação, ao mesmo tempo que oferta reflexões sobre as políticas educacionais e a legislação educativa brasileira; soma-se a isso as disciplinas que tratam de questões relacionadas à diversidade étnico-racial e à inclusão. Por outro lado, a grade curricular também era formada por componentes curriculares que abarcavam saberes mais específicos do campo da História, tais como Metodologia do Ensino de História e Estágio Supervisionado em História — e, como vimos anteriormente, a carga horária de Estágio concentrou-se demasiadamente em aspectos práticos. De todo modo, considero que esse repertório de *saberes para ensinar* permitiu reflexões sobre a construção de “saberes escolares ensináveis” para o contexto da Educação Básica.

No Quadro 2, é possível observar a disciplina de Psicologia da Educação e da Aprendizagem que acaba abarcando *os saberes para aprender*, de acordo com Cai-mi (2015). Essa disciplina é estratégica na formação dos(as) professores(as) de História, uma vez que representa a introdução dos licenciandos(as) nos debates

sobre as teorias da aprendizagem e as abordagens da teoria psicológica que dialogam com o campo educativo. Como aponta Flávia Caimi (2015), *os saberes para aprender* são responsáveis por entender a mobilização intelectual dos estudantes, ao mesmo tempo que possibilita aos(as) professores(as) em formação entrarem em contato com o conhecimento acumulado sobre a estrutura da cognição dos estudantes e os tipos de recursos cognitivos utilizados em situações concretas de aprendizagem no contexto escolar. Os(as) professores(as) de História, para desempenhar o seu papel de mediadores do conhecimento, necessitam desses *saberes do aprender*, pois para ensinar de forma adequada e contextualizada é fundamental conhecer os mecanismos cognitivos da aprendizagem dos estudantes. Nesta discussão sobre as aprendizagens em História, ao retomar as contribuições de Piaget e de Vygotsky para a Psicologia do Desenvolvimento, Circe Bittencourt (2009) salienta a importância dos conhecimentos prévios dos alunos na construção de um ambiente contextualizado de aprendizagem na escola; na esteira de Paulo Freire, Bittencourt compreende que os estudantes têm “leituras de mundo” adquiridas na sociedade que precisam ser problematizadas pelo conhecimento histórico, de modo que ocorra a aproximação entre os saberes do senso comum e os saberes científicos, favorecendo “um processo de aprendizagem diferenciado” (Bittencourt, 2008, p. 191) na apreensão dos conceitos históricos e na construção do pensamento histórico (Bittencourt, 2008, p. 198).

Quadro 2 – Disciplinas dos Saberes Cognitivos do PPP da Licenciatura Integrada em História e Geografia, de 2015

DISCIPLINAS DOS SABERES DO APRENDER		
Disciplina	Núcleo de Formação	Carga Horária
Psicologia da Educação e da Aprendizagem	Formação Interdisciplinar II	75 h

Fonte: PPP do Curso de Licenciatura Integrada em História e Geografia da UFOPA (Brasil, 2015).

No Quadro 3 constam as disciplinas do *Núcleo Específico* dos saberes acadêmicos no campo da História. Consta-se que esse núcleo se organiza pelo modelo cronológico clássico do quadripartite francês: Antiguidade, Medievo, Modernidade e Contemporaneidade. Tal modelo, no campo historiográfico,

tem suas vantagens e desvantagens. Por um lado, a vantagem diz respeito a re-iterar uma organização do tempo consagrada no processo de escolarização e na cultura histórica da sociedade em geral. Por outro lado, a desvantagem consiste em assentar-se em um modelo cronológico que naturaliza uma organização temporal bastante eurocêntrica.

Quadro 3 – Disciplinas dos Saberes Historiográficos do PPP da Licenciatura Integrada em História e Geografia, de 2015

DISCIPLINAS DOS SABERES A ENSINAR		
Disciplina	Núcleo de Formação	Carga Horária
Introdução aos Estudos Históricos	Núcleo Comum	60 h
História Antiga	Núcleo Comum	75 h (60 h teórica + 15 h prática)
História Medieval	Núcleo Específico	75 h (60 h teórica + 15 h prática)
História da África I	Núcleo Específico	75 h (60 h teórica + 15 h prática)
Matrizes do Pensamento Historiográfico no Século XX	Núcleo Específico	75 h (60 h teórica + 15 h prática)
Historiografia Brasileira	Núcleo Específico	75 h (60 h teórica + 15 h prática)
História Moderna	Núcleo Específico	75 h (60 h teórica + 15 h prática)
História do Brasil I	Núcleo Específico	75 h (60 h teórica + 15 h prática)
História da América I	Núcleo Específico	75 h (60 h teórica + 15 h prática)
História da Amazônia I	Núcleo Específico	75 h (60 h teórica + 15 h prática)
História Contemporânea I	Núcleo Específico	75 h (60 h teórica + 15 h prática)
História do Brasil II	Núcleo Específico	75 h (60 h teórica + 15 h prática)

*continua*

continuação

História da Amazônia II	Núcleo Específico	75 h (60 h teórica + 15 h prática)
História Indígena e do Indigenismo	Núcleo Específico	75 h (60 h teórica + 15 h prática)
História Contemporânea II	Núcleo Específico	75 h (60 h teórica + 15 h prática)
História do Brasil III	Núcleo Específico	75 h (60 h teórica + 15 h prática)
História da América II	Núcleo Específico	75 h (60 h teórica + 15 h prática)
Metodologia da História	Núcleo Específico	75 h (60 h teórica + 15 h prática)
História da África II	Núcleo Específico	75 h (60 h teórica + 15 h prática)
História do Brasil IV	Núcleo Específico	75 h (60 h teórica + 15 h prática)
História da Amazônia III	Núcleo Específico	75 h (60 h teórica + 15 h prática)
TCC em História I	Núcleo Específico	60 h
TCC em História II	Núcleo Específico	60 h

Fonte: PPP da Licenciatura Inteira em História e Geografia da UFOPA (Brasil, 2015).

De acordo com Jean Chesneaux (1995), esse modelo de ordenação do tempo ocidental tem quatro funções: *pedagógica* (na organização dos currículos escolares e universitários, bem como na produção de manuais escolares e coleções de obras históricas), *institucional* (na nomeação das cátedras de História no ensino universitário), *intelectual* (na divisão dos campos de saberes e na distribuição das especialidades de pesquisa) e *ideológica e política* (de estabelecer uma hierarquia entre povos europeus e não europeus e privilegiar a trajetória das sociedades europeias). Para o historiador francês, “o quadripartismo tem como resultado privilegiar o papel do Ocidente na história do mundo e reduzir quantitativa e qualitativamente o lugar dos povos não europeus na evolução universal. Por essa razão, faz parte do aparelho intelectual do imperialismo” (Chesneaux, 1995, p. 95).

De todo modo, considero que os saberes historiográficos ofertados na grade curricular do curso em questão foram adequados para formar professores(as) de História, embora o curso fosse estruturado em uma Licenciatura Integrada com a Geografia. Pois a organização da grade curricular conseguiu estabelecer disciplinas para tratar dos períodos antigo (História Antiga), medieval (História Medieval) e moderno (História Moderna), ao mesmo tempo que à História do Brasil foram dedicadas quatro disciplinas (História do Brasil I, II, III e IV), procedimento semelhante ao que ocorreu para a História da Amazônia, que ficou com três disciplinas (História da Amazônia I, II e III); por sua vez, a História da América foi organizada em torno de duas disciplinas (História da América I e II), o mesmo que ocorreu com a História Contemporânea (História Contemporânea I e II).

Outro aspecto fundamental na construção da grade curricular foi observar as determinações das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008 que, respectivamente, tratam da obrigatoriedade de conteúdos vinculados à História da África e da Cultura Afro-Brasileira e à História Indígena e do Indigenismo em todas as modalidades de ensino da educação brasileira, inclusive o Ensino Superior. Nesse sentido, em concordância com a Lei n. 10.639/2003, a grade curricular previu duas disciplinas dedicadas especificamente à História da África (História da África I e II). Ao passo que, em consonância com a Lei n. 11.645/2008, a organização curricular do curso destinou uma disciplina para os conteúdos relacionados à História Indígena e do Indigenismo (História Indígena e do Indigenismo) (Baniwa, 2006; Cunha, 1992; Silva, 2012; Gomes, 2008; Oliva, 2006; Coelho; Muller, 2013).

Fica evidente que os saberes historiográficos se concentram na formação do(a) professor(a) focado(a) na História do Brasil (quatro disciplinas) e na História da Amazônia (três disciplinas), ao mesmo tempo que o curso também oferece significativa carga horária para as disciplinas de História da América e História Contemporânea (duas disciplinas em ambos os casos). Vale ressaltar que o currículo do curso busca ofertar uma formação preocupada com a diversidade e a diferença étnico-racial ao designar três disciplinas que cumprem as determinações das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008 relacionadas à formação de professores(as) para os conteúdos de História da África e Cultura Afro-Brasileira (duas disciplinas) e da História Indígena e do Indigenismo (uma disciplina). Enfocar no currículo da formação de professores(as) de História a experiência

histórica das populações africanas e indígenas é uma forma de se contrapor ao colonialismo do poder e do saber presente no modelo quadripartite francês (Quijano, 2005).

Convém ressaltar que essas disciplinas dedicadas aos saberes historiográficos com carga horária de 85 horas, de acordo com o PPP, reservam 15 horas para atividades pedagógicas relacionadas à discussão específica da disciplina. Essa articulação entre saberes pedagógicos e saberes historiográficos no interior de um mesmo componente curricular é uma forma de fornecer uma formação ao mesmo tempo teórica no âmbito da historiografia e prática no campo do Ensino de História.

Por outro lado, também é possível identificar algumas fragilidades na composição curricular no que diz respeito à formação na discussão sobre Teoria e Metodologia da História. Pois para esses dois campos historiográficos foram dedicadas uma disciplina: Matrizes do Pensamento Historiográfico no Século XX e Metodologia da História. A discussão sobre Teoria e Metodologia da História é fundamental para a formação dos(as) professores(as) de História, pois, ao problematizar o ofício do historiador e a epistemologia da História, permite uma visão aprofundada da construção do conhecimento histórico como saber científico a partir da análise das principais vertentes, abordagens, problemas e objetos historiográficos na trajetória da História enquanto comunidade acadêmica e profissional (Cavalcanti, 2021; 2025; Mendes; Arrais; Berbert Junior, 2023).

No próximo tópico examino os saberes pedagógicos e historiográficos da grade curricular do curso reformulado enquanto Licenciatura Plena independente do curso de Geografia a partir do PPP de 2017.

#### OS SABERES PEDAGÓGICOS E HISTORIOGRÁFICOS NO PPP DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA (2017)

Em linhas gerais, o PPP de 2017 do Curso de Licenciatura em História manteve parte considerável de sua composição de 2015. No entanto, houve importantes modificações no que diz respeito à discussão sobre a Teoria da História e os Estágios Supervisionados — aspectos, a meu ver, que eram considerados fragilidades no PPP de 2015 foram aperfeiçoados na reformulação do PPP de 2017. A justificativa para a existência do curso manteve-se basicamente a mesma do PPP de 2015 e ocorreu uma modificação no objetivo para ajustá-lo

ao perfil de uma Licenciatura Plena em História com características próprias e autônomas bastante distintas da conformação anterior de Licenciatura Integrada com a Geografia.

A organização curricular nesse documento de 2017 estava formulada em três núcleos formativos: I – Núcleo de Formação de Práticas Docentes (Quadro 4); II – Núcleo de Formação em Saberes em História e suas Didáticas (Quadro 6); III – Núcleo de Estudos Integradores (Brasil, 2017). No Quadro 4, observam-se as disciplinas pedagógicas selecionadas no PPP vinculadas aos *saberes para ensinar*. Mantiveram-se da estrutura do documento de 2015 as disciplinas, com as suas respectivas cargas horárias, de Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação, Língua Brasileira de Sinais, Política e Legislação Educacional, Didática, Educação Etnorracial e Metodologia do Ensino da História I e II. No Quadro 5, também conservou-se a disciplina de Psicologia da Educação e da Aprendizagem.

Houve uma modificação na nomenclatura da disciplina dedicada à discussão sobre diversidade e diferença cultural: no PPP de 2015 se chamava “Educação Étnico-Racial” e no PPP de 2017 passou a ser designada “Educação Etnorracial”. Pondera-se que ocorreu uma atualização ortográfica, conforme o Acordo Ortográfico de 2008, que estabeleceu a eliminação do hífen em palavras compostas em que o primeiro elemento termina em vogal e o segundo inicia com “r” ou “s”, dobrando a consoante; ao mesmo tempo que permaneceu, tanto no PPP de 2015 quanto no PPP de 2017, o conteúdo conceitual indicado pela Lei n. 10.639/2003 e pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (Brasil, 2004). Conforme esse documento curricular, as *relações étnico-raciais* — ou etnorraciais — referem-se aos processos educativos que envolvem alunos negros e não negros ou a reeducação das relações entre negros e brancos:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira

*decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais* (Brasil, 2004, p. 13, grifo nosso).

O componente curricular que teve maior alteração foi o Estágio Supervisionado em História, que, embora tenham mantido a mesma carga horária total de 400 horas, não estava mais organizado em três disciplinas (Estágio I, de 130 h; Estágio II, de 130 h; Estágio III, de 140 h) como no PPP de 2015, pois, nesse documento de 2017, passou a ser composto por quatro disciplinas cada uma recebendo a carga horária de 100 h. Conforme o PPP de 2017, o Estágio Supervisionado em História estruturou-se da seguinte forma:

- Estágio Supervisionado em História I: de caráter teórico-prático, voltado para a prática em pesquisa educacional no Ensino Fundamental;
- Estágio Supervisionado em História II: de caráter teórico-prático, voltado para a prática docente no Ensino Fundamental;
- Estágio Supervisionado em História III: de caráter teórico-prático, voltado para a prática em pesquisa educacional no Ensino Médio;
- Estágio Supervisionado em História IV: de caráter teórico-prático, voltado para a prática docente no Ensino Médio (Brasil, 2017, p. 81).

Nesse sentido, considero que essa alteração na organização do Estágio Supervisionado em História representou um aprimoramento desse componente curricular, pois a nova composição estabelecia uma organização da carga horária mais equilibrada para as atividades teórico-práticas de campo na Educação Básica, de modo que duas disciplinas dos Estágios ficavam dedicadas à observação e à regência no Ensino Fundamental e duas disciplinas eram destinadas à observação e à regência no Ensino Médio. Assim, os discentes tinham 200 h de Estágio no Ensino Fundamental, bem como 200 h de Estágio no Ensino Médio, no qual as atividades de observação e ministração de aulas poderiam acontecer de forma mais adequada e aprofundada para conhecer os meandros da cultura escolar, do material didático e da estrutura curricular específicos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Quadro 4 – Disciplinas dos Saberes Pedagógicos do PPP da Licenciatura Plena em História da UFOPA, de 2017

DISCIPLINAS DOS SABERES PARA ENSINAR		
Disciplina	Núcleo de Formação	Carga Horária
Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação	Núcleo de Formação de Práticas Docentes	75 h
Língua Brasileira de Sinais	Núcleo de Formação de Práticas Docentes	75 h
Política e Legislação Educacional	Núcleo de Formação de Práticas Docentes	75 h
Didática	Núcleo de Formação de Práticas Docentes	60 h
Educação Etnorracial	Núcleo de Formação de Práticas Docentes	75 h
Metodologia do Ensino de História I	Núcleo de Formação de Práticas Docentes	75 h
Metodologia do Ensino de História II	Núcleo de Formação de Práticas Docentes	75 h
Estágio Supervisionado em História I	Núcleo de Formação em Saberes em História e suas Didáticas	100 h
Estágio Supervisionado em História II	Núcleo de Formação em Saberes em História e suas Didáticas	100 h
Estágio Supervisionado em História III	Núcleo de Formação em Saberes em História e suas Didáticas	100 h
Estágio Supervisionado em História IV	Núcleo de Formação em Saberes em História e suas Didáticas	100 h

Fonte: PPP da Licenciatura Plena em História da UFOPA (Brasil, 2017).

Quadro 5 – Disciplinas dos Saberes Cognitivos do PPP da Licenciatura Plena em História da UFOPA, de 2017

DISCIPLINAS DOS SABERES DO APRENDER		
Disciplina	Núcleo de Formação	Carga Horária
Psicologia da Educação e da Aprendizagem	Núcleo de Formação de Práticas Docentes	75 h

Fonte: PPP da Licenciatura Plena em História da UFOPA (Brasil, 2017).

Quadro 6 – Disciplinas dos Saberes Historiográficos do PPP da Licenciatura Plena em História da UFOPA, de 2017

DISCIPLINAS DOS SABERES A ENSINAR		
Disciplina	Núcleo de Formação	Carga Horária
Introdução aos Estudos Históricos	Núcleo de Formação em Saberes em História e suas Didáticas	60 h
História Antiga	Núcleo de Formação em Saberes em História e suas Didáticas	85 h (60 h teórica + 25 h prática)
Teoria da História I	Núcleo de Formação em Saberes em História e suas Didáticas	60 h
História Medieval	Núcleo de Formação em Saberes em História e suas Didáticas	85 h (60 h teórica + 25 h prática)
Teoria da História II	Núcleo de Formação em Saberes em História e suas Didáticas	60 h
História Moderna	Núcleo de Formação em Saberes em História e suas Didáticas	85 h (60 h teórica + 25 h prática)
Historiografia Brasileira	Núcleo de Formação em Saberes em História e suas Didáticas	85 h (60 h teórica + 25 h prática)
História do Brasil I	Núcleo de Formação em Saberes em História e suas Didáticas	85 h (60 h teórica + 25 h prática)
História Contemporânea I	Núcleo de Formação em Saberes em História e suas Didáticas	85 h (60 h teórica + 25 h prática)

*continua*

continuação

História do Brasil II	Núcleo de Formação em Saberes em História e suas Didáticas	85 h (60 h teórica + 25 h prática)
História da Amazônia I	Núcleo de Formação em Saberes em História e suas Didáticas	85 h (60 h teórica + 25 h prática)
História Contemporânea II	Núcleo de Formação em Saberes em História e suas Didáticas	85 h (60 h teórica + 25 h prática)
História do Brasil III	Núcleo de Formação em Saberes em História e suas Didáticas	85 h (60 h teórica + 25 h prática)
História da Amazônia II	Núcleo de Formação em Saberes em História e suas Didáticas	85 h (60 h teórica + 25 h prática)
Metodologia da História	Núcleo de Formação em Saberes em História e suas Didáticas	60 h
História da África I	Núcleo de Formação em Saberes em História e suas Didáticas	85 h (60 h teórica + 25 h prática)
História da América I	Núcleo de Formação em Saberes em História e suas Didáticas	85 h (60 h teórica + 25 h prática)
História da África II	Núcleo de Formação em Saberes em História e suas Didáticas	85 h (60 h teórica + 25 h prática)
História da América II	Núcleo de Formação em Saberes em História e suas Didáticas	85 h (60 h teórica + 25 h prática)
História Indígena e do Indigenismo	Núcleo de Formação em Saberes em História e suas Didáticas	85 h (60 h teórica + 25 h prática)
TCC em História I	Núcleo de Formação em Saberes em História e suas Didáticas	60 h
TCC em História II	Núcleo de Formação em Saberes em História e suas Didáticas	60 h

Fonte: PPP da Licenciatura Inteira em História e Geografia da UFOPA (Brasil, 2015).

Quanto aos saberes historiográficos da grade curricular do PPP de 2017, apresentados no Quadro 6, também houve uma alteração se comparado com o documento de 2015. No documento de 2015, esses componentes tinham carga horária de 75 horas; por sua vez, no documento de 2017 eles passaram a ter 85 horas. Esse aumento de carga horária no PPP de 2017 ocorreu mantendo um dispositivo curricular do PPP de 2015 vinculado à articulação entre saberes historiográficos e pedagógicos no interior das disciplinas de saberes específicos da História. A esse respeito, no PPP de 2017, afirmou-se:

Deve-se ressaltar que essa compreensão pedagógica, que reconhece a importância da reflexão teórica articulada à prática, também foi considerada na estruturação do Núcleo de formação em saberes em História e suas didáticas; para tanto, há componentes com 85 horas, das quais 25 horas são destinadas à prática docente a partir de elementos como o uso de tecnologias da informação (TICs), narrativas orais e escritas de professores, produções dos alunos, situações simuladas, estudos de caso, produção de material didático (Brasil, 2017, p. 37).

Assim, é possível observar que esse aumento de carga horária das disciplinas de saberes historiográficos esteve relacionado ao acréscimo de tempo para atividades pedagógicas: no PPP de 2015 era 15 horas e no PPP de 2017 passou a ser 25 horas. Considero que essa modificação fortaleceu o perfil do curso enquanto uma licenciatura autônoma que procura preparar os seus licenciandos para o ensino e para a pesquisa no contexto escolar da Educação Básica.

Outra alteração realizada no PPP de 2017, que modificou uma das fragilidades que eu havia identificado no PPP de 2015, foi na discussão sobre Teoria da História. No PPP de 2015 havia apenas uma disciplina dedicada ao campo da Teoria da História, enquanto que no PPP de 2017 foram destinadas duas disciplinas para a discussão de Teoria da História (as disciplinas de Teoria da História I e II). Essa modificação resultou na diminuição na carga horária nos campos da História do Brasil e História da Amazônia. No documento de 2015 havia, respectivamente, quatro e três disciplinas e, nesse documento de 2017, passou a ter também respectivamente três disciplinas e duas disciplinas. No entanto, tal diminuição na carga horária no campo da História do Brasil e História da Amazônia não reduziu a sua relevância na construção do perfil de professores(as) de História formados(as) na instituição.

Tais componentes curriculares, junto com as disciplinas de História da

África e de História Indígena e do Indigenismo, conseguem estabelecer uma formação clássica fundada na trajetória história da sociedade brasileira, somada com a problematização dos processos históricos da sociedade amazônica, os quais não podem ser plenamente compreendidos em sua complexidade e diversidade se não forem devidamente relacionados aos contextos sociais, políticos, culturais e econômicos das sociedades indígenas e africanas. Portanto, verifica-se claramente um perfil de egresso(a) formado(a) com um repertório historiográfico bastante enraizado na História do Brasil e da Amazônia e, devidamente, problematizado a partir da História Indígena e Africana.

Assim como, ao modificar a carga horária no campo temático da Teoria da História, o documento de 2017 também se preocupou em fornecer ao(à) licenciando(a) em História discussões a respeito do trabalho científico e epistemológico da História, saberes estes totalmente consonantes para uma visão mais aprofundada da construção da historiografia brasileira e amazônica e suas relações com a historiografia indígena e africana.

Sublinho que as modificações curriculares no PPP de 2017 nos componentes de Estágio Supervisionado e de Teoria da História — assim como a manutenção da carga horária dos componentes TCC em História I e II — possibilitaram o fortalecimento do repertório de professor(a)-pesquisador(a) destinado(a) a atuar, preferencialmente, na Educação Básica. Tais mudanças reposicionaram os saberes vinculados ao trabalho do(a) historiador(a) e a atuação do(a) professor(a) — aqui entendidos como indissociáveis —, ambos imprescindíveis para a formação intelectual do(a) licenciando(a) no contexto escolar, capacitando-o(a) para entender as suas próprias práticas pedagógicas como objeto de pesquisa. Por um lado, o Estágio Supervisionado tem implicações práticas ao proporcionar a vivência concreta do universo escolar, ao contribuir para a construção de aprendizagens históricas no contexto da práxis educativa — no qual entra-se em contato com os conhecimentos prévios dos estudantes, os tempos escolares, os recursos didáticos, a gestão escolar etc. Por outro, com suas discussões sobre a natureza do conhecimento histórico, principalmente relacionada ao estatuto das fontes e aos ritmos do tempo histórico, a Teoria da História fornece reflexões sobre as linguagens (da escrita à audiovisual) mobilizadas no trabalho interpretativo do(a) historiador(a), assim como a compreensão das durações (curta, média e longa) dos processos históricos que

podem ser utilizadas nas estratégias didáticas que elaboram o *saber histórico escolar* (Abud, 2005; Monteiro, 2003; Silva, 2019).

Esses saberes pedagógicos e historiográficos preparam os(as) futuros(as) egressos(as) para lidar com a complexa realidade social, cultural, econômica e política do Baixo Amazonas, marcada pelos embates entre a preservação dos modos de vida tradicional das comunidades indígenas e quilombolas e o avanço da fronteira agrícola e da degradação ambiental pelo agronegócio. Os conflitos não são recentes e colocá-los nos domínios do tempo histórico — notadamente a dialética entre passado e presente — é tarefa fundamental para a construção da *consciência histórica e aprendizagem dos afetos* (Pereira; Torelly, 2023) no contexto da Educação Básica na sociedade amazônica e nos quadros do regime de historicidade contemporâneo, reconhecido pela excessiva valorização do presente, por “um agora que parece querer se eternizar” (Cezar, 2014, p. 29), em que Temístocles Cezar, baseado nas formulações François Hartog, questiona: “qual o sentido do ensinamento histórico diante do cerco presentista?” (Cezar, 2014, p. 29). Eis um dos desafios contemporâneos na formação docente de História: demonstrar as raízes históricas do complexo presente dos estudantes em um mundo digital cada vez mais eivado de negacionismo, de *fake news* e de conteúdos controversos produzidos por Inteligência Artificial (IA), regidos por algoritmos do capitalismo de plataformas (Srnicek, 2018).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apontou Crislane Azevedo (2015), as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica*, de 2015, foram responsáveis por valorizar os saberes pedagógicos na formação docente inicial, ao estimular a iniciação à docência e ao incentivar a compreensão do espaço escolar como objeto de pesquisa, dotando os cursos de licenciatura de identidade própria enquanto formadores de profissionais para a Educação Básica. É possível perceber essa valorização na composição curricular do PPPs do Curso de História da UFOPA na modalidade integrada com a Geografia, de 2015, e na modalidade plena independente, de 2017.

As duas grades curriculares, de acordo com a formulação de Flávia Caimi (2015), forneceram saberes docentes *a ensinar, para ensinar e do aprender*. Logo, não houve uma preponderância dos saberes *a ensinar* que, neste caso,

seriam os saberes historiográficos, em detrimento dos saberes *para ensinar* (pedagógicos) e *do aprender* (da psicologia da educação e da aprendizagem). Os desenhos curriculares analisados neste estudo apontaram para uma formação de professores(as) de História enquanto profissionais preparados para atuar na Educação Básica que estavam habilitados para o ensino e para a pesquisa. Nesse sentido, observou-se uma reformulação da estrutura curricular do PPP de 2017 que buscou aperfeiçoar algumas fragilidades observadas no PPP de 2015 referentes aos componentes vinculados ao Estágio Supervisionado em História e à Teoria da História. Portanto, nessa reformulação ficou evidenciado o fortalecimento dos saberes pedagógicos vinculados ao Estágio docente e dos saberes historiográficos relacionados à Teoria da História.

A articulação desses saberes na formação docente inicial é fundamental para o fortalecimento da licenciatura em História na UFOPA enquanto um curso com identidade própria e autônoma, que dialoga com o contexto social e cultural do Baixo Amazonas ao fornecer saberes historiográficos inseridos na História do Brasil e da Amazônia, bem como problematizados com a experiência histórica das populações indígenas e africanas visando os desafios da Educação Básica, pois, de acordo com Caimi,

a escola precisa contar com professores que conheçam bem os fundamentos de sua disciplina e que saibam comunicá-la aos jovens, para fazê-los pensar historicamente. Dentre os desafios essencialmente relevantes que conformam a história escolar, podemos enumerar, sinteticamente, as tarefas de interrogar os distintos contextos contemporâneos em uma perspectiva histórica, de interpretar esses contextos com o aporte da metodologia histórica e de construir a consciência cidadã sob a perspectiva da História (Caimi 2015, p. 122).

## REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria. Processos de construção do saber histórico escolar. *História & Ensino*, Londrina, vol. 11, jul. 2005.
- ANPUH. *Nota Pública da UFOPA. 09 de agosto de 2017*. Disponível em: <https://www.anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/4307-nota-publica-da-ufopa>. Acesso em: 25 jun. 2025.
- AZEVEDO, Crislane. A formação do docente em História como profissional do magistério da educação básica. *História & Ensino*, v. 21, n. 2, p. 55-82, jul./dez., 2015.

- BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/Secad; Rio de Janeiro: Museu Nacional/UFRJ, 2006.
- BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, SEPIR, SECAD, 2004. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_interdisciplinares/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_para\\_a\\_educacao\\_das\\_relacoes\\_etnico\\_raciais\\_e\\_para\\_o\\_ensino\\_de\\_historia\\_e\\_cultura\\_afro\\_brasileira\\_e\\_africana.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf). Acesso em: 04 jan. 2026.
- BRASIL. *Parecer CNE/CP n. 02/2015 relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica*. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 9 de junho de 2015. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 02 jan. 2026.
- BRASIL. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Integrada em História e Geografia*. Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Oeste do Para, Santarém, 2015.
- BRASIL. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História*. Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Oeste do Para, Santarém, 2017. Disponível em: <https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/iced/documentos/2023/6b089cacfc6416ea55bef0e57472cc1f.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2026.
- BRASIL. *Parecer CNE/CP n. 02/2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica* (BNC-Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação, 02 de dezembro de 2019. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 02 jan. 2026.
- BRASIL. *Parecer CNE/CP n. 04/2024, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica* (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília: Conselho Nacional de Educação, 29 de maio de 2024. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=256291-rcp004-24&category\\_slug=marco-2024&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=256291-rcp004-24&category_slug=marco-2024&Itemid=30192). Acesso em: 02 jan. 2026.

- CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de História? *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.
- CAVALCANTI, Erinaldo Vicente. A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 249-267, nov./dez. 2018.
- CAVALCANTI, Erinaldo Vicente. Onde está o ensino nas disciplinas de Teoria da História ensinadas no Brasil? Reflexões sobre a formação docente dos professores de História. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, Ouro Preto, v. 14, n. 36, 133-166, 2021.
- CAVALCANTI, Erinaldo Vicente. Teorizar o ensino para ensinar história: teoria, formação docente e ensino de história. *Revista de Teoria da História*, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 129-147, 2025.
- CEZAR, Temístocles. O sentido de ensinar história nos regimes antigo e moderno de historicidade. In: MAGALHÃES, Marcelo *et al.* (org.). *Ensino de História: usos do passado, história e mídia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p. 15-32.
- COELHO, Mauro Cezar. “Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019). *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 13, n. 33, e0112, maio/ago. 2021.
- COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Notas sobre a Formação Docente - o Saber Histórico Escolar nos Cursos de Formação de Professores de História. *Nova Revista Amazônica*, v. VII, n. 01, abr. 2019.
- COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores! *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e77098, 2021.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía; MULLER, Tânia Mara Pedroso. A Lei n. 10.639/03 e a Formação de Professores: Trajetória e Perspectivas. *Revista da ABPN*, v. 5, n. 11, jul./out. 2013, p. 29-54.
- CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado?* Sobre história e historiadores. São Paulo: Ática, 1995.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. *A História como ofício: a constituição de um campo disciplinar*. Rio de Janeiro: FGV, 2013.
- FERREIRA, Ângela Ribeiro. A Prática de ensino na formação do professor de História no Brasil. *Revista História Hoje*, v. 3, n. 5, p. 301-320, 2014.
- GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementa-

- ção da Lei 10.639/2003. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008. p. 67-89.
- GUIMARÃES, Selva. Formação de Professores de História: reflexões sobre um campo de pesquisa (1987-2009). *Cadernos de História da Educação*, v. 11, n. 1, jan./jun. 2012.
- MENDES, Breno; ARRAIS, Cristiano Alencar; BERBERT JUNIOR, Carlos Oiti. O lugar da teoria da história na formação de historiadores e historiadoras no ensino superior. *Varia Historia*, Belo Horizonte, v. 39, n. 79, e23108, jan./abr. 2023.
- MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *Historia & Ensino*, Londrina, v. 9, p. 37-62, out. 2003.
- MONTEIRO, Ana Maria. *Os professores de História*. Entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- MONTEIRO, Ana Maria. Formação de professores: entre demandas e projetos. *Revista História Hoje*, v. 2, n. 3, p. 19-42, 2013.
- MONTEIRO, Ana Maria; GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. Saberes e Práticas Docentes e Ensino de História: temas, conceitos e referenciais (1970-2014). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 23, e156257, 2017.
- NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. *Revista História Hoje*, v. 2, n. 4, p. 265-304, 2013.
- OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nos cursos de formação de professores. Panorama, perspectivas e experiências. *Estudos Afro-Asiáticos*, ano 28, n. 1/2/3, jan./dez. 2006, p. 187-220.
- PEREIRA, Nilson Mullet; TORRELY, Gabriel. Para uma crítica da consciência pelos afetos: o ensino de História como desafio de uma aprendizagem das relações. *Revista História Hoje*. São Paulo, v. 12, n. 26, 2023, p. 121-145.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgar (org.). *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais*. Perspectivas Latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.
- SILVA, Cristiane Bereta da. Atualizando a Hidra? O Estágio Supervisionado e a Formação Docente Inicial em História. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 131-156, abr. 2010.
- SILVA, Cristiani Bereta da. Conhecimento histórico escolar. In: FERREIRA, Marieta

de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV, 2019, p. 50-54.

SILVA, Edson. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. *Revista História Hoje*, v. 1, n. 2, p. 213-223, 2012.

SRNICEK, Nick. *Capitalismo de Plataformas*. Traducción Aldo Giacometti. Buenos Aires: Caja Negra Editora, 2018.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 05-24, 2000.

## NOTAS

<sup>1</sup> Este artigo consiste na exposição dos resultados preliminares do projeto de pesquisa desenvolvido pelo autor no Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), intitulado “PARA ENSINAR HISTÓRIA A JOÃO É PRECISO ENTENDER DE ENSINAR, DE HISTÓRIA E DE JOÃO: os saberes pedagógicos e historiográficos dos(as) professores(as) de História da rede pública de ensino em Santarém (PA) (2015-2022)”. Agradeço a leitura atenta de Giovana Miglio do Carmo e de Diego Marinho de Gois, cujas contribuições aperfeiçoaram o texto, e as suas eventuais falhas são, por óbvio, de inteira responsabilidade do autor.

<sup>2</sup> Neste estudo considero as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica*, de 2015, pois foi o marco legal de formação de professores que serviu de referência para os PPPs de História da UFOPA de 2015 e, sobretudo, de 2017. No entanto, desde 2015 novas legislações foram publicadas para a reformulação dos cursos de licenciatura no Brasil: a Resolução CNE n. 02/2019, de 02 de dezembro (Brasil, 2019) e a Resolução CNE n. 04/2024, de 29 de maio (Brasil, 2024). Aliás, a Resolução n. 02/2019 foi revogada com a publicação da Resolução n. 04/2024. Esta última resolução estabelece algumas modificações na organização curricular apresentada pelas Diretrizes de 2015, que consistem basicamente em prescrever quatro núcleos de formação curricular: I) Estudos de Formação Geral; II) Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos; III) Atividades Acadêmicas de Extensão; e IV) Estágio Curricular Supervisionado. Todos os cursos de licenciatura em instituições de ensino superior públicos e privados em território nacional terão o prazo de dois anos para implementar essas prescrições curriculares da Resolução CNE n. 04/2024, inclusive o Curso de Licenciatura em História da UFOPA.

<sup>3</sup> A abordagem sobre os saberes docentes na formação de professores tem na obra de Maurice Tardif (2000) uma referência obrigatória; no entanto, embora reconheça a contribuição

fundamental de Tardif, considero que a proposição de Caimi (2015) aponta para dimensões dos saberes docentes no contexto da formação de professores de História — por isso, optei neste estudo por trabalhar com a discussão de Caimi, uma referência incontornável no debate a respeito da formação docente em História e os seus saberes docentes.

<sup>4</sup> O Colegiado do Curso de História da UFOPA demonstrou oposição ao modelo de Licenciatura Integrada em História e Geografia, evidenciada na nota pública de 09 de agosto de 2017, publicada no site da ANPUH (ANPUH, 2017). Nessa ocasião, o referido curso foi citado como exemplo de licenciatura integrada em evento promovido pela ANPUH, entre 24 e 28 de julho de 2017; o Colegiado manifestou-se em nota informando que a oferta da modalidade integrada foi vigente entre 2011 e 2014. No entanto, o mesmo se posicionava contrariamente a essa oferta desde 2011; ainda conforme a nota, em 2017, o curso funcionava na modalidade de Licenciatura Plena em História.

Artigo submetido em 25 de junho de 2025.  
Aprovado em 10 de janeiro de 2026.

