

O lugar do ensino de História nas licenciaturas em História no Brasil: saberes, reflexões e desafios¹

The Place of History Teaching in History Degrees in Brazil: Knowledge, Reflections and Challenges

Erinaldo Cavalcanti*

RESUMO

O artigo analisa quais saberes são mobilizados nas disciplinas obrigatórias voltadas, especificamente, ao Ensino de História, em 27 Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), por meio de 83 componentes curriculares. Como metodologia, recorreu-se aos procedimentos quantitativos pelos quais se catalogou quantas e quais disciplinas compõem a amostra, sua carga horária e sua distribuição nos arranjos curriculares. Em seguida, procedi com a análise qualitativa, problematizando quais saberes são indicados nas disciplinas. Pela análise, percebe-se que, mesmo existindo uma variedade de formas, sentidos e saberes acerca do ensino de História, esse é apresentado, fundamentalmente, como sendo uma “questão de metodologia”.

Palavras-chave: Ensino de História; Formação docente; Metodologia.

ABSTRACT

The article analyzes which knowledges are mobilized in the compulsory subjects specifically dedicated to the Teaching of History in 27 Political Pedagogical Projects through 83 curricular components. As a methodology, we use the quantitative procedures by which we cataloged how many and which subjects compose the sample, its workload and distribution in the curricular arrangements. Then we proceeded with the qualitative analysis, questioning which knowledges are indicated in the disciplines. The analysis shows that even though there are a variety of forms, meanings and knowledges about the teaching of History, it is presented fundamentally as being a “question of methodology”.

Keywords: History teaching; Teacher training; Methodology.

SITUANDO A PESQUISA NO CAMPO

O presente texto é resultado do projeto de pesquisa “Ensino de História,

* Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, PA, Brasil. ericontadordehistorias@gmail.com

Livro Didático e Formação Docente: entre práticas e representações” e tem por objetivo geral analisar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos cursos de licenciatura em História oferecidos nas universidades federais do Brasil. Inserido no campo do Ensino de História, focaliza a análise para compreender como são problematizadas as discussões sobre o ensino dessa disciplina, o livro didático e a formação docente durante a formação inicial dos professores.

O campo do Ensino de História tem crescido e se consolidado. A quantidade e a qualidade da produção resultante de variadas pesquisas têm mostrado a fecundidade do debate, das temáticas e das abordagens teórico-metodológicas. Na interseção com áreas vizinhas do conhecimento, o Ensino de História, como campo e/ou objeto de pesquisa, ganhou densidade e robustez no espaço de produção de saber.

O crescimento desse campo também é percebido por sua ascensão na pós-graduação, o que ocorre pelo aumento de linhas de pesquisa em Ensino de História nos programas acadêmicos – como ressaltam Pacheco e Rocha (2016) – e pela ampliação e consolidação do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), conforme destacado por Ferreira (2016).

É importante registrar que o Ensino de História, como temática de pesquisa, é problematizado por diferentes pesquisadores e por distintos objetos de investigação, o que não significa que seja um assunto esgotado. Pelo contrário. Diferentes autores têm contribuído com importantes reflexões, analisando-o a partir de diferentes objetos de estudo. Para mencionar apenas algumas dessas análises, são valiosas as contribuições de Abud (2007), Oliveira (2008), Monteiro (2013), Freitas (2013; 2014), Ciampi (2013), Cavalcanti (2018; 2020a; 2020b), Silva (2015), De Melo (2015), Oliveira e Freitas (2013) e Fonseca (2007; 2012).

Essas abordagens oferecem importantes reflexões e mostram a pluralidade temática, a relevância do objeto e a densidade em que o campo se encontra. Nesse sentido – e para manter uma maior aproximação com a discussão abordada neste texto – as pesquisas da professora Flávia Caimi (2013) nos ajudam, de forma substancial, na análise. Ao problematizar o debate sobre o Ensino de História nos cursos de formação inicial, a autora destacou que a distribuição das 400 horas obrigatórias para a prática, como componente curricular, tem variado conforme a região onde estão localizadas as matrizes por ela pesquisadas. De acordo com os dados catalogados pela autora, essa carga horária é

alocada, principalmente, nas chamadas disciplinas clássicas da educação.² Em segundo lugar, aparecem os componentes curriculares, agrupados em didática e metodologias específicas e, em menor proporção, as disciplinas gerais, que não se agrupam nas duas classificações mencionadas anteriormente.

A diversidade dos temas específicos, selecionados para distribuir o tempo da carga horária obrigatória, sinaliza o que o corpo docente responsável pela construção da matriz curricular entende como importante e necessário no percurso formativo do professor de História. A legislação não obriga que uma temática desfrute de um número “x” de horas, ao passo que outra disponha do número “y”. Também não obriga que outros temas não disponham de nenhum tempo. Essa seleção é de responsabilidade dos professores e professoras formadores em cada faculdade e/ou departamento.

Por esse ângulo de percepção, podemos ampliar as discussões sobre os arranjos curriculares dos cursos de licenciatura em História no que tange à manutenção quase inalterada da configuração das disciplinas obrigatórias durante a extensão dos cursos. Em outras palavras, é oportuno registrar que o modelo sagrado – que divide as disciplinas em quatro blocos temáticos – é resultante das escolhas dos colegas que atuam nas respectivas faculdades.

Os arranjos curriculares analisados, com poucas variações, distribuem o tempo da carga horária obrigatória nas disciplinas que tematizam a chamada história antiga, seguida da medieval, passando pela moderna e chegando à contemporânea. A matriz eurocêntrica quadripartite é rainha absoluta nessa “monarquia”. Análogas à configuração identificada por Caimi (2013), as matrizes aqui analisadas iniciam os estudos de um tempo mais distante e recuado e chegam até os dias atuais, por meio de uma distribuição cronológica, sequencial e evolutiva.

Ângela Ferreira (2014) também contribui com a discussão no que tange ao lugar ocupado pelo Ensino de História nos cursos dessa licenciatura. Ela analisou a organização da prática de ensino em 73 projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em História de universidades federais e estaduais, distribuídos em todos os estados da federação. Segundo a autora, prevalece uma diversidade de abordagens, temas e interpretações acerca da distribuição das 400 horas obrigatórias definidas pela legislação. Encontram-se desde as temáticas já consideradas clássicas – como a abordagem sobre os livros didáticos, patrimônio e memória – até os temas sobre os quais o debate é mais recente,

como história ambiental. A despeito da diversidade identificada na pesquisa, a autora destaca que “[...] na maioria dos projetos pedagógicos mal se descreve como serão organizadas as 400 horas.” (FERREIRA, 2014, p. 302).

Talvez a diversidade na configuração da prática como componente curricular também seja sintoma de como o ensino de História, durante muito tempo, foi visto, entendido e praticado nos cursos de História. Se, atualmente, presenciamos mudanças importantes no lugar ocupado pelo debate sobre Ensino de História, até pouco tempo, tínhamos outros arranjos. Marieta de Moraes e Renato Franco (2008) são enfáticos e destacam que, apesar dos debates e avanços colocados pela aprovação da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB]), não se verifica o mesmo movimento dentro das grandes universidades. Para eles,

na enorme maioria dos cursos de licenciatura em história persiste a valorização do pesquisador em detrimento do professor e a separação entre a academia e ensino. Nas Universidades de maior prestígio, espaço em que deveríamos encontrar professores qualificados para exercer o magistério, frequentemente nos deparamos com a resistência dos docentes às discussões sobre o ensino da disciplina. (MORAES; FRANCO, 2008, p. 89)

Essa interpretação também é compartilhada por Renilson Rosa Ribeiro (2015), para quem “[...] ainda prevalece nos cursos de História [...] a invisibilidade e/ou desvalorização da docência como dimensão da vida profissional do historiador” (RIBEIRO, 2015, p. 161).

Um olhar atento aos PPPs dos cursos de licenciatura em História nos faz perceber que ainda há muito trabalho a ser feito para que o Ensino de História ocupe um lugar que, de acordo com os professores/pesquisadores do campo, seja digno dessa temática de estudo. A manutenção das chamadas disciplinas clássicas, com seus objetos de estudo compartimentados em blocos temáticos, mantém uma hierarquia sobre quais temáticas são consideradas de maior ou menor relevância na formação inicial.

As pesquisas de Mauro Cezar Coelho e Wilma Baía Coelho (2018) mostram como as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em História por eles analisadas privilegiam predominantemente as discussões historiográficas e teóricas. Nesse sentido, eles ressaltam que a análise das matrizes curriculares sugere,

[...] primeiramente, o lugar central das discussões acerca do saber de referência nos percursos de formação de professores de História; depois que tais discussões ocupam espaço estrutural na formação ofertada, indicando não apenas de que História se está tratando, mas sobretudo, da perspectiva privilegiada pelos cursos de formação. (COELHO; COELHO, 2018, p. 13-14)

Os apontamentos feitos por Coelho e Coelho (2018) também foram pautas de análise de Selva Guimarães Fonseca (2012). Para a autora,

[...] a predominância dos saberes específicos em disciplinas fragmentadas, a desarticulação, a inexpressiva presença dos chamados conteúdos pedagógicos de estudos relativos ao conhecimento da escola e dos sistemas educacionais são visíveis nas estruturas curriculares e nos projetos pedagógicos dos cursos. (FONSECA, 2012, p. 118)

Nesse sentido, ao definir a maior parcela de tempo para o estudo de disciplinas voltadas ao saber historiográfico dos períodos entendidos como História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, essa área de conhecimento mostra o que entende como relevante para a formação do professor que irá atuar na Educação Básica.

Encontrar o ponto de equilíbrio entre os saberes necessários à docência em História não é nada fácil. Tampouco há receitas prontas que possam sugerir caminhos seguros. Uma aposta analítica tem sido apontada pelas reflexões de Carmen Teresa Gabriel e Ana Maria Monteiro ao problematizar os currículos de formação de professor de História no âmbito do debate acerca das disputas de narrativas. Nesse sentido, elas defendem como fecunda “[...] uma reflexão em torno das potencialidades e dos limites do conceito de narrativa para pensar o Currículo a partir de um campo de pesquisa específico e híbrido: o ensino de História” (GABRIEL; MONTEIRO, 2014, p. 26).

É oportuno destacar as reflexões da professora Margarida Maria Dias de Oliveira (2008) ao pontuar que um dos desafios existentes na formação do professor de História reside na forma inócua como boa parte das experiências são vivenciadas no espaço da formação inicial. Para ela, não devemos esperar resultados propositivos quando uma parte significativa das atividades realizadas nos semestres iniciais se resumem a um “comportamento passivo” – para

usar como empréstimo as palavras da autora – de assistir aulas e/ou de reproduzir ideias prontas. Nas palavras de Oliveira,

[...] ocorre apenas a reprodução de um discurso muito sofisticado da produção historiográfica contemporânea sobre a inviabilidade de busca de verdade, da escrita da História, como representação, da intencionalidade das fontes, das armadilhas da memória social, forjando uma “formação” que não prepara o profissional de História para atuar na docência nem na pesquisa. (OLIVEIRA, 2008, p. 87)

O tempo pouco expressivo que é destinado ao debate sobre os saberes da docência e, de maneira específica, sobre o Ensino de História, nos cursos de formação inicial, não condiz com as demandas exigidas para o principal espaço de atuação desses profissionais. Nas palavras da professora e historiadora Claudia Ricci (2015, p. 119), “[...] essa postura de setores da universidade parece desconsiderar o fato de que a esmagadora maioria dos formandos em História das diferentes universidades brasileiras, públicas e privadas, tem o ensino como seu campo de trabalho”.

Como já mencionado, não podemos negar que ocorreram mudanças significativas no que tange ao lugar ocupado pelo ensino de História. No entanto, o cenário mencionado por Ferreira e Franco (2008) parece nos indicar que as mudanças ainda não chegaram a fazer parte dos documentos formais que definem e configuram os cursos de licenciatura em cada departamento e/ou faculdade. Vamos ampliar o foco da reflexão analisando quantas e quais disciplinas obrigatórias se dedicam, especificamente, às reflexões sobre o ensino de História; quais objetivos de estudo são elencados nesses componentes curriculares para problematizar esse complexo tema, e quais indicações de leitura são escolhidas nas referências obrigatórias. Antes, porém, é necessário explicar os procedimentos metodológicos pelos quais os dados foram produzidos, catalogados e usados na presente reflexão.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Dada a amplitude do recorte temático e a quantidade de cursos abarcados na pesquisa, o primeiro passo foi selecionar as instituições que oferecem os

cursos de licenciatura em seus respectivos estados. Usei como critérios aquelas universidades que levam as siglas de seu estado em seus nomes de batismo e que, geralmente, são as mais antigas. Por esse crivo, selecionei uma universidade em cada estado, mais uma no Distrito Federal, totalizando 27 PPPs. Em seguida, selecionei aquelas que disponibilizam, em seus respectivos *sites*, o PPP com as ementas curriculares. Na impossibilidade de localizar os documentos na página da instituição, pedi a amigos/as e colegas/as via *e-mail*. Por esse critério, inseri na amostragem a UFMG e a UFRJ. Quando esses dois procedimentos não permitiram acesso, substituí a instituição, usando como critério a localização do documento na página da instituição.

O próximo passo foi fazer quadros e tabelas por região, identificando o ano de publicação do PPP, a carga horária total do curso e a quantidade de disciplinas obrigatórias. Em seguida, por meio da ferramenta de localização de palavras, passei a procurar onde aparecia, nos PDFs, o identificador “ensino de história”. Para afunilar a busca, localizei, entre as disciplinas obrigatórias, as que apresentavam o referido identificador nos registros de busca. Na etapa seguinte, copiei em *Word* as ementas de todas as disciplinas localizadas que continham, em seus títulos ou nas ementas, o identificador usado. Também copiei as referências básicas indicadas em cada uma delas. Para os documentos que não continham o identificador, alterei a busca para “prática de ensino” e, por fim, “ensino”. Para esta análise, não foram contabilizados os componentes curriculares de estágio supervisionado, pois existe uma resolução específica que normatiza e define uma dada configuração para essas disciplinas. Os resultados das buscas são bastante diferentes de um identificador para outro, como explicarei mais à frente. O conjunto do material produzido e catalogado permite traçar uma espécie de radiografia sobre o ensino de História nas licenciaturas analisadas.

PROBLEMATIZANDO OS DOCUMENTOS E OS DADOS DA PESQUISA

Antes de focar nos dados catalogados, é oportuno tecer algumas reflexões, mesmo que breves, sobre os documentos mobilizados para a pesquisa. Essa se debruça sobre os PPPs (também chamados de Projetos Políticos Curriculares e Matrizes Curriculares) dos cursos de licenciatura em História oferecidos nas universidades federais do Brasil. Faz-se necessário, pois, pontuar algumas

questões sobre esses documentos. A primeira, sem ordem hierárquica, diz respeito à compreensão dispensada a esses documentos, que aqui não são operados com uma concepção que lhes atribuiu um valor de verdade inquestionável.

Os PPPs são, aqui, apreendidos como vestígios das relações de poder tecidas nos departamentos e/ou faculdades. Inspirado em Ginzburg (2001), compreendo esses documentos como indícios das disputas que envolvem docentes, faculdades, instituições e, até mesmo, o Ministério da Educação, por meio de leis, pareceres e normas sobre os cursos de formação docente. Portanto, os PPPs não são operacionalizados como sinônimos de verdade. Tampouco espelham uma realidade, ou seja, não são reflexos de uma suposta realidade que se encontra presente nas faculdades e/ou departamentos. Eles são traços constituintes das práticas que concorrem para criar o que se convencionou chamar de realidade. Os PPPs são registros fragmentários que representam parte das disputas ao envolver condições que permitem que, nesse tipo de documento, a inserção de certas informações seja permitida, ao passo que a de outras, proibida.

Essa leitura permite que não seja atribuída aos PPPs uma crítica, como se neles residisse uma lacuna. Nesse sentido, não mobilizo uma interpretação cujo fundamento seja sinalizar uma falha a ser corrigida. Não considero que esses documentos estejam vazios, nem que demonstrem uma ausência, como se fosse possível encontrar um documento completo. Dito de outra forma, também não apreendo os PPPs de forma essencialista. Não. Eles são o que são. Dão a ver e permitem ler uma parte da configuração acerca dos instrumentos documentais, que representam um conjunto de práticas sobre o processo de formação inicial dos professores de História. Eles sinalizam o que foi selecionado – dentre as possibilidades existentes – para configurar os percursos formativos desses profissionais.

A segunda questão, igualmente importante, se refere a não operar com uma concepção que atribua uma relação de determinismo entre o que está prescrito nos PPPs e a execução de cada ação neles representada. Esse é outro fundamento que reforça a necessidade de operarmos com uma concepção que não apreenda os PPPs como a realidade pura e simples. Não existe força que determine uma relação de aplicabilidade entre o prescrito no documento e a execução dos componentes curriculares.

Apreender os PPPs como fragmentos e vestígios indiciários, não essencialistas, também permite evitar que façamos uma crítica com base na ideia de

que esses documentos podem nos mostrar a forma como ocorre a execução das disciplinas durante a formação inicial. O que se encontra grafado nesses documentos não é a representação escrita das ações desenvolvidas nos percursos formativos na oferta de cada componente curricular. Nesse sentido, o prescrito não pode ser visto como um retrato do que ocorre no cotidiano dos cursos analisados.

Da mesma forma, é importante compreender que esses documentos não dão conta do conjunto de relações e disputas pelas quais eles se configuraram em cada formato disponível nos textos finais. Não há como saber quais disputas foram experienciadas para que o conjunto de disciplinas obrigatórias, por exemplo, fosse composto por aquelas que estão distribuídas nos fluxogramas. Essas relações são tecidas em cada departamento ou faculdade com um corpo docente formado por diferentes profissionais e com perspectivas distintas sobre o que significa formar um professor de História para atuar na Educação Básica. Essas práticas e relações – que definem a configuração de cada PPP em termos do que selecionar como obrigatório e/ou eletivo nos percursos formativos – ainda precisam ser pesquisadas pelo campo do Ensino de História.

A execução de cada PPP, portanto, é complexa e depende de muitas variáveis. De tal modo, ela não é determinada pelas definições que encontramos redigidas no documento. Não há uma relação de complementariedade nem de sincronicidade entre o que está descrito e o que é experienciado na execução de cada atividade mencionada nos projetos curriculares. Em cada instituição, o conjunto de relações permite uma configuração que redesenha, redefine e reordena o encaminhamento de cada disciplina. Portanto, a exequibilidade de cada componente curricular não pode ser entendida apenas pelo que é prescrito no PPP e em suas ementas.

Isso não significa, todavia, que tais documentos tenham pouca importância, que não sirvam para nada ou que sejam construídos apenas para “encher gavetas”, como podem pensar alguns. Não. São ricos documentos. Importantes registros acerca do que, em cada momento, um conjunto de professores formadores selecionou e considerou importante, necessário e obrigatório na formação do professor de História. Esses documentos indicam de que forma seus autores dividiram a carga horária total do curso, fatiando o tempo em certas temáticas, inviabilizando ou diminuindo as possibilidades de certas reflexões ocorrerem nos percursos formativos.

Os PPPs são ricos documentos que permitem analisar a maneira como são selecionados os saberes que devem ser mobilizados pelos professores de Educação Básica no exercício da docência. É possível compreender como esses documentos selecionam e representam o sequenciamento das disciplinas com suas respectivas temáticas em cada momento do curso. Indicam como a distribuição das temáticas estão atreladas a uma forma de apreender e representar o tempo, quando identificamos a manutenção da cronologia linear entre as temáticas estudadas. Por conseguinte, o lugar ocupado pelo Ensino de História, nesses documentos, sinaliza uma interpretação de como os responsáveis pela construção de cada PPP entendiam (e entendem) o espaço que essa questão deve ocupar na formação inicial do professor de História.

Por esse ângulo de percepção, a discussão é colocada para entender a formatação do arranjo formativo representado nos PPPs. A configuração pela qual as matrizes curriculares hierarquizam, classificam e nomeiam os saberes mobilizados sobre o ensino durante a formação inicial dos profissionais mostra e dá a ver como essa ciência entende as questões concernentes à “formação docente do professor de História”.

Entender e ampliar a discussão sobre esse arranjo formativo permite compreender as relações de poder praticadas, dentro da ciência histórica, acerca das disputas sobre a formação inicial do professor de História. Da mesma forma, é possível entender as práticas e disputas pelo controle dos saberes que são entendidos como importantes e obrigatórios durante a formação inicial. Portanto, os PPPs são valiosos documentos que permitem analisar o que essa ciência selecionou para compor seu repertório de práticas, de disciplinas obrigatórias e eletivas, de temáticas a serem estudadas, dos tempos selecionados para ensinar e aprender em cada período ou semestre do percurso formativo.

O LUGAR DO ENSINO DE HISTÓRIA NAS MATRIZES CURRICULARES

É oportuno registrar que os dados analisados não dão conta da totalidade dos mais variados componentes curriculares que aparecem nos PPPs, e que tematizam o ensino de História. Há disciplinas que, mesmo não contendo o identificador “ensino de História”, indicam, entre seus objetivos, sua temática central no ensino. Encontramos, por exemplo, alguns componentes curriculares, como “História Moderna”, que registram em seus objetivos a discussão sobre o ensino da História Moderna na Educação Básica. Para efeito de amos-

tragem, essas disciplinas foram catalogadas e contabilizadas. Todavia, a análise das ementas se restringe apenas àquelas em que o descritor “ensino de história” aparece em seu título e/ou no texto da ementa. Essas especificidades serão sinalizadas em cada momento necessário. O Quadro 1 mostra os resultados das instituições pesquisadas.

Quadro 1 – Amostra geral das instituições pesquisadas no Brasil.

Instituição (ano de aprovação do PPC)	Horas (total)	Disciplinas obrigatórias		
		Total	Específica sobre ensino de história	Carga horária
UFC, 2010	2.800	34	5	64
UFPI, 2011	3.050	39	1	60
UFS, 2011	2.865	40	2	60
UFRB, 2018	3.294	36	8	68-120
Ufal, 2011	2.830	48	-	-
UFPE, 2013	2.830	35	3	60
UFMA, 2014	2.865	36	1	60
UFRN, 2018	3.225	39	4	60
UFPB, 2020	3.210	42	3	70
Ufam, 2006	2.865	41	1	60
Unifap, 2007	3.420	44	5	60
UFPA, 2011	3.260	45	8	68
UFT, 2011	2.805	36	1	60
UFRR, 2012	2.810	38	1	60
Ufac, 2013	2.930	39	2	60
Unir, 2014	3.560	32	-	-
UFMT, 2009	3.268	39	1	72
UFMS, 2015	2.820	41	8	68
UFG, 2019	3.224	36	1	64
UnB, 2019	3.225	29	1	64
Unifesp, 2019	3.270	35	-	-
UFMG, 2019	3.225	38	5	60
Ufes, 2008	3.300	43	13	60
UFRJ, 2018	3.644	42	5	60-100
UFSC, 2006	3.366	40	2	72
UFPR, 2017	3.290	40	1	60
UFRGS, 2018	3.210	31	1	90

Fonte: Elaboração do autor.

Os PPPs analisados foram aprovados entre 2006 e 2020. No que tange à quantidade de disciplinas em que a carga horária total é distribuída, percebe-se um mínimo de 29 na Universidade de Brasília (UnB) e um máximo de 48 na Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Esse registro é interessante e sinaliza como os departamentos e/ou faculdades responsáveis fatiam a carga horária mínima em termos de quantidade de componentes curriculares. Sinaliza, portanto, que, em determinados PPPs, há uma concentração maior de tempo para certas disciplinas/temáticas, uma vez que, quanto menor a quantidade de disciplinas, maior a sua carga horária.

As duas últimas colunas nos interessam mais detidamente para as reflexões aqui desenvolvidas. Tomando os indicadores usados para catalogar os dados, percebemos que não há consenso entre as matrizes sobre quantas disciplinas devem se encarregar, especificamente, do debate acerca do ensino de História. Chamam a atenção os PPPs da UFRB (2018), que apresenta a maior concentração de disciplinas identificadas na região Nordeste (8 no total), e da Ufal, em que não é identificado nenhum componente pelos indicadores mobilizados. No Norte, identificamos oito componentes no PPP da UFPA (2011) e nenhum na Unir. Ainda usando a distribuição das disciplinas pelo tempo total da carga horária mínima obrigatória, é possível afirmar que não há consenso sobre quanto tempo deve ser destinado ao debate sobre o Ensino de História.

As singularidades identificadas na região Nordeste mostram que, além de uma disciplina específica sobre o Ensino de História, na UFMA há um conjunto de 19 disciplinas que relaciona seus conteúdos com a Educação Básica. Entre os tópicos das ementas encontra-se, por exemplo, “[...] história antiga – ou medieval ou moderna – na educação básica”. No PPP da UFRN (2018), as quatro disciplinas são alocadas nas práticas como componentes. Cada uma delas tem temática específica que é correlacionada com a escola básica. No entanto, a identificação apenas pelo quantitativo numérico não é suficiente para avançar na reflexão, pois os números, a depender da situação, dizem pouco. A identificação numérica não significa que as disciplinas se encarregam do debate sobre o tema aqui analisado. Na UFPE (2013), encontramos três disciplinas que são denominadas Metodologia do Ensino de História I, II e III. No entanto, pela ementa da identificada pelo número romano III, essa disciplina é o componente voltado à elaboração da monografia.

Entre as instituições da região Norte, na Ufam (2006) e na UFT (2011),

foi identificado um componente curricular em cada matriz. Na Ufac (2013), foram localizadas duas disciplinas; na Unifap (2007), encontram-se cinco disciplinas, incluindo “Seminários de práticas de ensino” em que se distribuem as 400 horas para as chamadas Práticas como Componente Curricular (PCC). No entanto, cada uma das disciplinas aparece com 60 horas cada, o que totaliza 300 horas apenas; além disso, não são identificadas, pelos descritores mobilizados, outras disciplinas envolvendo ensino de História. Na UFRR (2012), foi identificada uma disciplina com o descritor “ensino de História” e quatro disciplinas com o descritor “ensino”. Todavia, apenas uma das ementas desses componentes menciona o ensino de História.

A distinção perceptível na região Norte é o PPP da UFPA (2011), em que se localizam oito disciplinas obrigatórias. Sete delas contêm, no título e nas ementas, o “ensino de História” e, em uma delas, esse descritor aparece apenas na ementa. Todas têm carga horária de 68 horas e estão distribuídas do primeiro ao oitavo período do percurso curricular. Ademais, há outros componentes que inserem em suas ementas a “Educação Básica” e a “Escola pública” entre os objetivos de estudo. Há outras instituições que também sinalizam diluir as discussões em componentes curriculares que não estão voltados, especificamente, aos estudos sobre o ensino de História.

Na região do Centro-Oeste, os resultados mostram diferenças significativas nos números de disciplinas entre as instituições pesquisadas. Enquanto na UFMT (2009) foi encontrada uma disciplina, na UFMS (2015) foram localizadas oito. Na UFG (2019), não se identificou nenhuma disciplina cujo título apresentasse algum dos localizadores usados. Todavia, localizou-se uma ementa na qual o conteúdo é voltado à temática de análise no presente texto.

A UnB, por sua vez, dispõe de uma disciplina obrigatória voltada aos estudos sobre o ensino de História. No entanto, há quatro componentes curriculares – História “Medieval I”, “Medieval II”, “Moderna I” e “Moderna II” – que inserem entre seus objetivos “a prática do historiador e o ensino de história” e mais dois componentes denominados “prática de ensino de História”, inseridos no estágio supervisionado.

Na região Sudeste, também se identifica uma pluralidade no que tange à distribuição do tempo e a forma como são alocadas as reflexões nos componentes curriculares voltados aos estudos sobre o ensino de História. A Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) (2008) se destaca na região pelo nú-

mero de disciplinas. Pelos indicadores usados, identificou-se um total de 13 componentes. No que tange à quantidade, no outro oposto temos a Unifesp (2019), em que não aparece nenhuma disciplina específica. Mas, quando afunilamos a busca para os enunciados das ementas, percebemos que a menção ao indicador “ensino de história” é diluída em 17 componentes curriculares nessa instituição. Desses, 11 são alocados com 60 horas cada, três entre os estágios supervisionados (com 120 horas cada) e três denominados “unidades curriculares” (com 150 horas cada).

Pelas informações localizadas no documento da UFRJ (2018), consta um componente específico denominado “História do ensino de História”. Mas, pelos enunciados das ementas, há 16 disciplinas que inserem o ensino de história como objetivo de estudo e são denominadas “Oficinas de Ensino de História” (com 100 horas cada), das quais os licenciandos precisam escolher quatro para cursarem. As 400 horas de prática como componentes curriculares são alocadas nessas disciplinas. Para fins de análise, utilizei a soma das disciplinas que obrigatoriamente os formandos dessa instituição irão cursar: uma mais quatro, resultantes das escolhas de cada discente.

O panorama identificado nas três instituições pesquisadas na região Sul também não difere, em termos substanciais, do cenário identificado nas outras regiões. De forma análoga às demais matrizes curriculares pesquisadas, os PPPs das três universidades não apresentam com clareza a distribuição das horas voltadas ao debate sobre o ensino de História, nem mesmo como estão alocadas as 400 horas das práticas como componentes curriculares. Pelos documentos localizados, a UFPR (2017) e a UFRGS (2018) dispõem (cada uma) de um componente curricular destinado, especificamente, ao ensino de História. Na UFSC (2006), por sua vez, foram encontradas duas disciplinas com 72 horas cada, agrupadas nas práticas como componentes curriculares.

A análise colocada até o momento deu conta de refletir sobre a configuração dos PPPs em termos de quantidade de disciplinas, carga horária e distribuição dos componentes curriculares voltados a tematizar o ensino de História. Pelos registros catalogados, percebemos a prevalência de uma configuração diversa sobre como é representado o lugar ocupado pelo ensino de História nas disciplinas que se encarregam desse debate. Prevalecem arranjos variados que indicam uma quantidade diferente de componentes voltados para o tema aqui analisado. Também não há consenso quanto à carga horária

dos referidos componentes, e não encontramos um padrão na forma como as discussões são entendidas e alocadas nos percursos curriculares. Encontramos PPPs que definem disciplinas específicas para o debate, e outros que sinalizam que as reflexões são diluídas durante o percurso formativo, inserindo as considerações sobre o ensino de História nos componentes julgados clássicos (dentre os conteúdos historiográficos), como História Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea e do Brasil.

É necessário afinar o ângulo de reflexão para entender o que foi indicado como temáticas de estudos nas disciplinas específicas sobre ensino de História. Em outras palavras, quais saberes, no âmbito dos estudos sobre Ensino de História, têm sido indicados pelas disciplinas como temas de importância para as reflexões durante a formação inicial do professor de História.

OS SABERES APRESENTADOS NAS DISCIPLINAS DE ENSINO DE HISTÓRIA

O Ensino de História, como conteúdo de estudo, pode ser objeto de reflexão de uma ampla e variada gama de temáticas de análises e perspectivas teórico-metodológicas. Nesse sentido, problematizar os enunciados das ementas catalogadas permite direcionar o ângulo de percepção para compreender quais objetos de estudos os componentes curriculares escolheram para compor o rol de reflexões sobre o ensino de História. Dito com outras palavras, quais saberes acerca do Ensino de História as disciplinas de ensino de História se encarregaram de selecionar e indicar como sendo importantes para a formação inicial do professor da Educação Básica.

O primeiro procedimento que realizei com os enunciados das ementas foi identificar os principais conceitos – ou termos centrais – que aparecem no material analisado. Esse levantamento é importante e permite perceber quais as palavras-conceito que foram selecionadas pelas faculdades responsáveis na elaboração dos PPPs. De tal modo, foi possível identificar quais as principais questões-problemas que aparecem como temática indicada aos estudos nas disciplinas obrigatórias voltadas especificamente ao ensino de História.

A leitura dos enunciados das ementas mostra uma verdadeira constelação de temas indicados para estudo nos componentes curriculares. Entre as temáticas que aparecem como objetos de estudos na relação com o ensino de His-

tória, encontram-se: memória, história local, patrimônio, formação docente, livros e materiais didáticos, novas tecnologias e ensino, linguagens e ensino, fontes documentais, escola e sociedade, currículo, diretrizes curriculares, transposição didática, história como disciplinar escolar, saber histórico escolar, didática da história, história oral, aprendizagem, mediação didática, história digital e metodologia.

Além da diversidade temática também foi possível perceber um certo arranjo no que tange à forma como as discussões sobre ensino são apresentadas nos PPPs. Não se trata de um modelo nem de um padrão. No entanto, foi possível identificar com mais recorrência duas maneiras pelas quais as disciplinas apresentam o debate sobre as questões ligadas ao ensino de História. A primeira é a inserção dos saberes indicados alocando-os nas disciplinas obrigatórias específicas. Nessa formatação, o debate é inserido principalmente nas práticas como componentes curriculares com diferentes nomenclaturas, como “oficina”, “laboratório”, “seminário”, “projeto de ensino” e a própria denominação de “PCC”. A segunda ocorre pela inserção do debate seguindo a divisão dos conteúdos historiográficos pelo modelo tradicional da concepção quadripartite da História.

Em cinco instituições foi identificada a inserção do ensino de História a partir da divisão eurocêntrica, que ainda prevalece de forma quase absoluta nos cursos analisados. Nessas matrizes curriculares, as disciplinas como “laboratório”, “oficina”, “projeto de ensino”, “seminário” ou “PCC” apresentam as discussões associando o ensino de História à História Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea, da América, do Brasil e à Teoria, como se identifica a oferta na UFRJ do componente Oficina de Ensino de História da Teoria.

A UFC oferece a disciplina “Oficina de Ensino de História Geral I (Antiga e Medieval)”, com 64 horas. A UFRN, por sua vez, oferta “Prática como Componente Curricular III (O mundo medieval na Escola Básica)”. Na UFRB a disciplina recebe o nome de laboratório, mas a divisão segue o mesmo procedimento. Naquela instituição há os laboratórios de ensino de História Antiga, Medieval, Moderna, da América, do Brasil e Contemporânea. Na UFES denomina-se de “projeto de ensino de...” e na UFRJ “Oficinas de ensino de história de...”.

No que tange às temáticas indicadas nas ementas para os estudos, há um grande mosaico entre as 83 disciplinas. Alguns temas aparecem com mais

frequência, mas não significa predominância no conjunto dos componentes curriculares. Nesse sentido, temas como “memória” e “patrimônio” foram identificados como um dos saberes a ser estudados na relação com o ensino. Inclusive há disciplinas que levam essa relação no próprio título. Uma das cinco disciplinas identificadas na UFC é “Lugares de Memória e o Ensino de História”. Também na UFPB há a disciplina “Laboratório de Ensino de História I – Patrimônio e Memória”. A memória aparece como tema de estudo nas ementas de mais cinco instituições, UFRN, UFPA, UFMS, UFES e UFRJ. “Patrimônio”, por sua vez, se faz presente em cinco universidades, a saber: UFC, UFPB, UFRN, UFMS e UFRJ.

Outra temática presente nas instituições localizadas nas cinco regiões está relacionada com o livro e/ou materiais didáticos. Quatro das cinco disciplinas oferecidas na UFC inserem o livro didático como um dos objetivos de estudo. Assim, “[...] levantamento, análise e produção de material didático referente a História do Ceará” (UFC, 2010, 27) é um dos tópicos presentes na ementa da disciplina “Oficina de Ensino de História do Ceará”. Este mesmo tópico se encontra presente nas disciplinas “Oficina de Ensino de História Geral I (Antiga e Medieval)”, “Oficina de Ensino História do Brasil” e “Oficina de Ensino de História Geral II (Moderna e Contemporânea)”, mudando apenas o foco para cada um dos temas centrais a que se propõem os componentes curriculares. “Planejamento e elaboração de material didático” (UFRN, 2018, p. 32) é um dos objetivos a que se propõe a disciplina “Prática como Componente Curricular II (O Mundo Antigo na Escola Básica)”, com 60 horas, ofertada no segundo período do curso daquela universidade.

O componente “História e Ensino II”, com 60 horas, oferecido na UFMG, insere como um dos seus objetos de estudo, a “análise e produção de materiais didáticos numa perspectiva de ‘letramento histórico’ que tome por base o uso de fontes históricas” (UFMG, 2019, p. 5). Uma das “Oficinas de Ensino” oferecidas na UFRJ insere que um dos seus objetivos de estudo é sobre a “[...] produção de materiais didáticos a partir da análise de temas, debates e questões relacionados ao ensino de História Contemporânea na educação básica” (UFRJ, 2018, p. 14). Na disciplina ofertada na UFSC denominada “Metodologia do ensino de História – PCC”, entre os tópicos temáticos das discussões propostas, encontra-se “A cultura imagética, o livro didático e o ensino de História. A pesquisa no ensino de História” (UFSC, 2018, s. p.).

A despeito de prevalecer a pluralidade de saberes indicados entre as temáticas de estudos inseridas nos componentes analisados, pode-se afirmar, todavia, que há uma questão/problema central em quase todas as 83 disciplinas analisadas. A amostra conta com 27 PPPs, como já sinalizado no início do texto. No entanto, as ementas do PPP da UNIR não constam no documento, sendo apresentadas apenas as disciplinas no fluxograma com carga horária e a distribuição por semestre. De tal modo, em termos numéricos de ementários constantes nas matrizes curriculares, temos 26. Assim, 80% dos PPPs analisados pelos identificadores usados na pesquisa indicam que o principal saber a ser construído, e, portanto, problematizado no âmbito dos estudos sobre ensino de História são as questões ligadas à metodologia. Das 26 matrizes curriculares, 21 mencionam em suas ementas o ensino de História relacionando-o a abordagens metodológicas. Essa proposição se encontra presente nas cinco regiões do Brasil e apenas os componentes das UFC, UFS, UFES, UFRGS e UFSC não fazem menção a expressões, conceitos ou objetivos de estudos ligados às reflexões de metodologia.³ O ensino de História passa a ser visto, predominantemente, como uma questão de método.

A relação entre ensino de História e metodologia aparece inclusive nos títulos dos componentes curriculares de 11 instituições.⁴ Na UFPE as três disciplinas têm o mesmo nome, sendo diferenciadas apenas pelos algarismos romanos I, II e III. Chamam-se: Metodologia do ensino de história. Com 60 horas alocadas e ofertada no sexto período, a disciplina “Metodologia do Ensino de História I”, de acordo com sua ementa, se propõe a estudar: “[...] a história como disciplina escolar, os *fundamentos teórico-metodológicos do ensino da história* no ensino fundamental [da 5ª a 8ª série], seus conceitos fundamentais e modelos de ensino e aprendizagem” (UFPE, 2013, p. 4. Grifos meus). Na UFPI, foi identificada apenas uma disciplina voltada especificamente aos debates sobre ensino de História e ela também leva, em seu nome de batismo, essa relação com a metodologia. Segundo a ementa da disciplina “Metodologia do Ensino de História”, esse componente tem como eixo de estudo: “A formação do professor no ensino fundamental e médio. *Aspectos teórico-metodológicos no ensino de História*, nos anos finais do ensino fundamental e médio. A interação professor-aluno-conhecimento no processo de ensino e aprendizagem. Experiências e projetos no ensino de História” (UFPI, 2011, p. 60. Grifos meus).

Na UFAM, o objetivo geral da disciplina “Metodologia do ensino de história” é:

Compreender a condição profissional do professor de História e a sua formação, assim como, *analisar a relação entre os aspectos teórico-metodológicos do ensino de história*. Relacionar as principais abordagens do ensino de História manifestas nos manuais didáticos com os fundamentos legais vigentes. (UFAM, 2007, p. 40. Grifos meus)

Ainda na região Norte, a UFT – cujo título da disciplina é o mesmo identificado na UFAM – insere como um dos temas de estudo “metodologias aplicadas ao ensino de História” (UFT, 2011, p. 72). Nas cinco disciplinas identificadas na Unifap, todas inserem a temática de metodologia como objeto de estudo.

Todos os PPPs localizados nas instituições do Centro-Oeste inserem a reflexão sobre metodologia. De acordo com a ementa, a disciplina “Didática para o Ensino de História”, oferecida na UFMT, com carga horária de 72 horas:

Analisa o papel da Didática em diferentes teorias pedagógicas (tradicional, humanista, cognitivista, e sócio-cultural), buscando os fundamentos teóricos do processo de ensino-aprendizagem e suas decorrências no planejamento e na prática do ensino de História. Discute os objetivos e propostas curriculares da área de história, os critérios de seleção e organização dos conteúdos, *os métodos de ensino* e de avaliação. (UFMT, 2009, p. 65. Grifos meus)

A UFMS apresenta oito componentes curriculares voltados ao ensino de História. Entretanto, mesmo aparecendo inclusive nos títulos das disciplinas, duas ementas não sinalizam nenhum diálogo com as questões concernentes ao ensino de História, são os componentes “Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”⁵ e “Prática de ensino de História II”.⁶ No entanto, a temática “metodologia” é inserida na disciplina “Prática de ensino em História I”. De acordo com sua ementa, este componente se propõe a estudar as questões ligadas aos fundamentos da educação com foco nos direitos humanos. Assim, um dos objetivos seria analisar a “Educação em Direitos Humanos na Educação Básica, bem como os seus princípios e *fundamentos teórico-metodológicos*” (UFMS, 2015, p. 16. Grifos meus).

Na região Sudeste, apenas o PPP da UFES não faz menção a questões ligadas à metodologia. A UFRJ dispõe de 17 disciplinas que tematizam o ensino de História. Dessas, 16 são denominadas de “Oficinas de ensino de História” com temáticas específicas vinculadas aos temas clássicos da historiografia, como já sinalizado. Entre esses componentes, a “Oficina de Ensino de Teoria da História II” se propõe a estudar, entre outras questões, as “perspectivas metodológicas para o uso de memórias, experiências e narrativas no ensino de História” (UFRJ, 2018, p. 20).⁷

A UFMG, na disciplina “História e Ensino”, consta que se propõe analisar também o “exame das relações entre teoria e metodologia da História e o ensino de História” (UFMG, 2018, p. 5). Nessa mesma instituição, a disciplina “Seminário de Prática de Ensino II” insere entre seus objetivos de estudo promover uma “análise das concepções de estudantes e professores das escolas-campo sobre as relações entre *teoria e metodologia da História e o ensino da História*” (UFMG, 2018, p. 7. Grifos meus). É oportuno mencionar que, entre as 27 instituições analisadas, a UFMG é a única que faz menção à “concepção dos estudantes” como tema de seus interesses. No Sul, a disciplina “Metodologia do ensino de História” oferecida na UFPR, com 60 horas de carga, se propõe a refletir sobre “Diferentes enfoques de História e suas implicações no processo educativo. Análise da situação do ensino na realidade brasileira. *Alternativas metodológicas e elementos didáticos no ensino de história*” (UFPR, 2017, p. 60. Grifos meus).

Além das ementas já sinalizadas, o recurso a um método de ensino de história, como um saber a ser construído, aparece inclusive como objetivo de estudo em outros PPPs. Na UFPB, a disciplina “Laboratório de Ensino de História III – Materiais Didáticos”, ofertada no oitavo período, com 60 horas, define como um dos seus objetivos de estudo a “construção e adaptação de diferentes materiais e métodos de ensino de História” (UFPB, 2020, p. 22). Nessa mesma linha, a UFMA insere “teoria e método do ensino de História” como temática de estudo em seu componente curricular “Metodologia do Ensino de História”. A UFT, por sua vez, menciona que um dos objetivos na disciplina “Metodologia do ensino de História” é a “formação de professores de História através da reflexão sobre a atuação docente, com ênfase nos métodos de ensino [...]” (UFT, 2011, p. 72). A UFMT insere em seu componente curricular “Didática para o ensino de História” como sendo uma das temáticas

de estudo “[...] os métodos de ensino e de avaliação” (UFMT, 2009, p. 65). A UnB menciona como tema de estudo na disciplina “Laboratório de Ensino de História” a “pesquisa e análise de saberes docentes, currículos, conteúdos e métodos de Ensino de História” (UnB, 2019, p. 174).

Problematizar essa configuração desenhada pelas disciplinas voltadas ao ensino de História não significa pleitear que as reflexões envolvendo procedimentos metodológicos devam ser retiradas ou ignoradas do debate. Mas não podemos naturalizar essa representação atribuída a esse saber envolvendo as disciplinas obrigatórias durante a formação inicial do professor. A centralidade ocupada pelo “método” – ou seu equivalente, uma técnica – nos faz lembrar das reflexões desenvolvidas por Itamar Freitas (2014). Ao discutir o que é e o que significa aprender História na Educação Básica, ele pontua que, geralmente, prevalecem as frases prontas e as respostas rasas para essas questões entre graduandos e professores de História. Nesses termos, o autor ressalta que

[...] em vários estados do Brasil, percebemos que a ignorância, ou a presunção de domínio sobre a literatura que trata de ensino de História, tem resultado em desenhos curriculares que enfatizam a aquisição de técnicas, instrumentos ou – como contemporaneamente se costuma dizer – linguagens. (FREITAS, 2014, p. 6)

O que implica estar o ensino de História associado, predominantemente, a um saber metodológico, nos percursos curriculares de formação inicial? Que significados são emitidos e que reflexões podemos fazer sobre essa constatação? Uma primeira leitura pode ser direcionada para problematizar que essa associação não se encontra presente nas ementas dos demais componentes de conteúdos historiográficos.⁸ Apenas nas disciplinas voltadas ao ensino de História as questões de “metodologias” figuram no conjunto dos componentes curriculares. Essa constatação pode ser indicativa de uma dada interpretação pela qual ensinar História estaria diretamente vinculado a uma questão de método. Se essa hipótese for a justificativa para a predominância da temática “metodologia” nas disciplinas, denota uma perspectiva reduzida do ensino de História. Questão que as futuras pesquisas poderão problematizar.

Independente dos motivos, uma questão não se pode negar, que é a predominância da temática “metodologia” nas disciplinas obrigatórias de Ensino de História. Nesse sentido, não seria inverossímil afirmar que discutir o ensino de História selecionando predominantemente as reflexões ligadas à metodo-

logia implica desconsiderar um amplo leque de estudos problematizado no campo do Ensino de História. Por conseguinte, reduzi-lo a uma questão de metodologia é ignorar um robusto e consolidado debate que apreende o ensino de História como campo produtor de saber.

Ademais, há outra implicação que está diretamente conectada a essa perspectiva que associa ensino de História à metodologia. Essa vinculação pode sugerir que para ensinar História seria suficiente apenas dominar certos procedimentos metodológicos. Para ensinar História, bastaria, portanto, aprender algumas técnicas metodológicas que seriam aplicadas no exercício da docência na Educação Básica. Por essa perspectiva, o êxito para ensinar História residiria na aquisição e aplicação de um recurso metodológico. Ou seja, ensina-se o método na formação inicial para aplicá-lo na sala de aula.

Discutir o ensino de História priorizando as questões de método pode corroborar com uma dada compreensão, pela qual para a formação do professor de História da Educação Básica é necessário apenas o conhecimento do conteúdo historiográfico associado ao domínio de uma técnica de ensino. É oportuno ressaltar que os percursos curriculares das licenciaturas no Brasil têm priorizado a aquisição de conteúdos de caráter historiográfico com uma reduzida carga horária para os estudos sobre os saberes pedagógicos, como mostram as pesquisas de Mauro Coelho e Wilma Baía (2018), Flavia Caimi (2013) e Erinaldo Cavalcanti (2018, 2020b).

Por essas e outras questões, é ainda mais necessário problematizar a configuração dos percursos curriculares dos cursos de licenciatura em História. Assim, é necessário continuar pesquisando os PPPs para ampliar a compreensão sobre os fundamentos pelos quais certos arranjos ganham determinadas formatações que permitem o estudo de certos saberes, ao passo que inviabilizam ou minimizam outros.

CONCLUSÕES INICIAIS

As pesquisas que venho desenvolvendo têm permitido “esquadrinhar” os PPPs dos cursos de formação inicial do professor de História ofertados nos *campi* sede das universidades federais do Brasil. Os dados catalogados permitem elaborar uma cartografia sobre quais saberes têm sido priorizados e como estão configurados nos arranjos curriculares.

No que tange às disciplinas específicas voltadas ao ensino de História, percebe-se a existência de uma polifonia de formas, sentidos, dizeres e saberes acerca do Ensino de História nos percursos de formação inicial. Igualmente, identifica-se a predominância da perspectiva eurocêntrica – no que tange à inserção dos conteúdos historiográficos e daqueles voltados ao ensino de História – quando se identifica que algumas instituições ainda selecionam e inserem as reflexões a partir da divisão clássica da História nos blocos temáticos “Antiga”, “Medieval”, “Moderna” e “Contemporânea”.

A despeito dessa constelação de temas, formas e saberes, foi possível perceber que o principal saber indicado nas disciplinas analisadas diz respeito às questões de metodologia. De tal modo, o ensino de História passa a ser representado, fundamentalmente, como uma questão de método. Por conseguinte, tal configuração pode contribuir para que seja reforçada, na formação inicial, uma dada interpretação que afirme que é suficiente um conjunto de saberes historiográficos e metodológicos para se ensinar História na Educação Básica. Esses arranjos não são naturais, mas resultantes das relações de poder tecidas nos departamentos e/ou faculdades, e, portanto, precisam ser problematizados, repensados e ressignificados.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia. A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.) *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, p. 107-118, 2017.
- CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história? *Revista História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, 2015.
- 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*, v. 2, n. 6, p. 193-209, 2013.
- CAVALCANTI, Erinaldo. A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. *Educar em Revista*, v. 34, p. 249-267, 2018.
- CAVALCANTI, Erinaldo. La formación docente inicial del profesor de Historia en Brasil: temas, reflexiones y desafíos. *Revista Ciencias Sociales y Educación - Universidad Medellín (Colombia)*, v. 9, p. 113-135, 2020b.

- CAVALCANTI, Erinaldo. O que deve aprender o professor de História? Reflexões sobre aprendizagem, ensino e formação docente. *Revista Roteiro*, v. 45, p. 1-24, 2020a.
- CHAVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, tercera edición, 2000.
- CIAMPI, Helenice. Os dilemas da formação do professor de História no mundo contemporâneo. *Revista História Hoje*, v. 2, n. 3, p. 109-130, 2013.
- COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baia. As licenciaturas em História e a lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, e192224, p. 1-39, 2018.
- DE MELO, Maria do Céu. A formação de professores de História em Portugal: práticas pedagógicas e investigativas. *Revista História Hoje*, v. 4, n. 7, p. 41-61, 2015.
- 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.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. O ensino da História, a formação de professores e a Pós-graduação Marieta de Moraes Ferreira. *Revista Anos 90*, v. 23, n. 44, p. 21-50, 2016.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. Desafios do ensino de História. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 79-93, 2008.
- FONSECA, Selva Guimarães. A constituição de saberes pedagógicos na formação inicial do professor de história na educação básica. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.) *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, p. 149-156, 2017.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- FREITAS, Itamar. *Aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica*. Aracaju, SE: Editora Criação, 2014.
- FREITAS, Itamar. Reformas educacionais e os currículos nacionais para o ensino de História no Brasil republicano (1931–2009). *Cadernos de História de Educação*, v. 12, n. 1, p. 187-202, 2013.
- GABRIEL, Carmen Teresa e MONTEIRO, Ana Maria. Currículo de história e narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In MONTEIRO, et al. *Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Maud X, Faperj, p. 23-40, 2014.
- MONTEIRO, A. M. A História ensinada: algumas considerações do saber escolar. *História & Ensino*, Londrina, v. 9, p. 37-62, 2003.

- MONTEIRO, A. M. Formação de professores: entre demandas e projetos. *Revista História Hoje*, v. 2, n. 3, 2013, p. 19-42, 2013.
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O mundo da informação e os novos espaços para o ensino de história. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Felix Batista de. *Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal: Ed. UFRN, p. 85-93, 2008.
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; Freitas, Itamar. Desafios da formação inicial para a docência em História. *Revista História Hoje*, v. 2, n. 3, p. 131-147, 2013.
- RIBEIRO, Renilson Rosa. Entre textos e práticas: ensino de história, instituição escolar e formação docente. *Revista História e Ensino*, v. 21, n. 2, p. 151-179, 2015.
- RICCI, Cláudia Sapag. Historiador e/ou professor de história: a formação nos cursos de graduação de História. *Revista História Hoje*, v. 4, n. 7, p. 107-135, 2015.
- SILVA, Cristiani Bereta. Formação histórica e narrativas: efeitos de sentido sobre o ensino de história e o espaço escolar no estágio supervisionado. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; CONTIJO, Rebeca. *Ensino de história em questão: cultura histórica e usos do passado*. Rio de Janeiro, FGV, 2015.

NOTAS

¹ O projeto está vinculado ao Laboratório e Grupo de Pesquisa Interpretação do Tempo: ensino, memória, narrativa e política (iTempo) e à linha de pesquisa “Ensino, narrativa e documentos” do Programa de Pós-graduação em História da Unifesspa, iniciado em 2016. Alguns artigos já publicados são resultantes das pesquisas. Ver Cavalcanti 2018, 2020a, 2020b, 2021.

² Segundo a autora, as disciplinas “[...] didática geral, psicologia da educação, filosofia da educação, políticas, estrutura e funcionamento da educação básica [e] história da educação” (CAIMI, 2013, p. 203) condensam a maior parcela da carga horária definida na legislação.

³ Não é interesse da análise discutir o que é e quais fundamentos constituem a categoria “transposição didática”, cunhada inicialmente por Yves Chevallard (2000). Esta seria um conjunto de saberes que permite um saber ser ensinável. Para tanto, se requer condições que permitam a passagem de um conhecimento acadêmico a um saber ensinado, envolvendo práticas de adaptação, assimilação e transmissão para as quais fazem necessários alguns procedimentos metodológicos para sua operacionalização. Para consultar o debate, ver Chevallard (1991) e Monteiro (2003).

⁴ UFPI, UFPE, UFS, UFMA, UFRB, UFAM, UNIFAP, UFT, UFRR, UFPR e UFSC. Deste conjunto, três ementas, mesmo indicando no título, não demonstram essa relação nos enunciados. São as disciplinas identificadas nos PPP da UFS, UFRB e UFSC.

⁵ Segundo a ementa, a disciplina elenca como temáticas de estudos: “A escravidão negra. O conceito de raça e escravidão negra. A África no Brasil. Os discursos da mestiçagem e o “lugar” do negro no Brasil. Cultura afro-brasileira e africana. Os afrodescendentes no Brasil. África e Brasil: conexões possíveis” (UFMS, 2015, p. 7).

⁶ De acordo com o texto da ementa, o componente se propõe a analisar: “Memória, monumento histórico e patrimônio cultural. Legislação e política de preservação do patrimônio cultural. Gestão dos patrimônios arqueológico e histórico. Preservação, conservação e comunicação de bens histórico-culturais em museus. Educação patrimonial em Arqueologia” (UFMS, 2015, p. 16).

⁷ A paginação é referente ao documento “Ementário”, que é separado do PPP.

⁸ No projeto Ensino de História, livros didáticos e formação docente: entre práticas e representações, mapeei o conjunto das disciplinas obrigatórias das UFs das regiões analisando suas ementas para problematizar quais passados se ensinam.