



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

**LÍVIA CAROLINE SANTOS ALVES**

**A PRÁTICA DE ENSINO NO CURSO DE HISTÓRIA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (2001-2008)**

**THE TEACHING PRACTICE IN THE HISTORY COURSE OF THE FEDERAL  
UNIVERSITY OF BAHIA (2001-2008)**

Salvador – Ba  
2019

**LÍVIA CAROLINE SANTOS ALVES**

**A PRÁTICA DE ENSINO NO CURSO DE HISTÓRIA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (2001-2008)**

**THE TEACHING PRACTICE IN THE HISTORY COURSE OF THE FEDERAL  
UNIVERSITY OF BAHIA (2001-2008)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do grau de Mestre em História.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lina Maria Brandão de Aras

Salvador – Ba  
2019

---

A474 Alves, Livia Caroline Santos.  
A prática de ensino no curso de história da Universidade Federal da Bahia  
(2001-2008) / Livia Caroline Santos Alves. – 2019.  
125 f.

Orientadora: Lina Maria Brandão de Aras  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia  
e Ciências Humanas, Salvador, 2019.

1. Ensino – Legislação – Brasil. 2. Brasil (Lei de diretrizes e bases da educação  
nacional). 3. História – Estudo e ensino. 4. Historiografia – Prática de ensino.  
I. Aras, Lina Maria Brandão de. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de  
Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

CDD: 907

---



ATA E PARECER SOBRE TRABALHO FINAL DE PÓS-GRADUAÇÃO

NOME DO ALUNO		MATRÍCULA	NÍVEL DO CURSO
Livia Caroline Santos Alves		217121452	Mestrado
TÍTULO DO TRABALHO			
A PRÁTICA DE ENSINO NO CURSO DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (2001-2008)			
EXAMINADORES		ASSINATURA	CPF
Lina Maria Brandão de Aras (UFBA - orientadora)		<i>Lina Maria Brandão de Aras</i>	954145425-20
Celeste Maria Pacheco de Andrade - (UNEB)		<i>Celeste Maria Pacheco de Andrade</i>	087.476.875-68
Rodrigo Perez Oliveira (UFBA)		<i>Rodrigo Perez Oliveira</i>	112-783-207-76

ATA

Aos sete dias do mês de outubro do ano de 2019, nas dependências da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), foi instalada a sessão pública para julgamento do trabalho final elaborado por **Livia Caroline Santos Alves**, do curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em História Social do Brasil. Após a abertura da sessão, a professora Lina Maria Brandão de Aras, orientadora e presidente da banca julgadora, deu seguimento aos trabalhos, apresentando os demais examinadores. Foi dada a palavra a autora, que fez sua exposição e, em seguida, ouviu a leitura dos respectivos pareceres dos integrantes da banca. Terminada a leitura, procedeu-se à arguição e respostas do examinando. Ao final, a banca, reunida em separado, resolveu pela aprovação a aluna. Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão e lavrada a presente ata que será assinada por quem de direito.

PARECER GERAL

A dissertação atende aos requisitos para o texto final de mestrado. O tema e seus objetivos são muito importantes para os estudos sobre os cursos de História, especialmente o de UFBA. Recomende-se o aprofundamento da temática em pesquisa futura diante do papel do objeto na compreensão da formação do cetero.

SSA, 07/10/2019: Assinatura da aluna: *Livia Caroline Santos Alves*

SSA, 07/10/2019: Assinatura da orientadora: *Lina Maria Brandão de Aras*

Glivan Silva dos Santos  
Assistente Administrativo  
PPGH/FFCH/UFBA - Slape 1863231

Está conforme o original  
FFCH/UFBA

**LÍVIA CAROLINE SANTOS ALVES**

**A PRÁTICA DE ENSINO NO CURSO DE HISTÓRIA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (2001-2008)**

**THE TEACHING PRACTICE IN THE HISTORY COURSE OF THE FEDERAL  
UNIVERSITY OF BAHIA (2001-2008)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do grau de Mestre em História.

Banca Examinadora:

---

Professora Doutora Lina Maria Brandão de Aras – (Orientadora - UFBA)  
Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo

---

Professora Doutora Celeste Maria Pacheco de Andrade – UNEB/UEFS  
Doutora em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

---

Professor Doutor Rodrigo Perez Oliveira - UFBA  
Doutor em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

À minha mãe, Maria Izabel e a meu pai,  
Erivaldo, pelo carinho e confiança.

A todos aqueles que lutam por uma  
educação pública, gratuita, laica e  
de qualidade.

## AGRADECIMENTOS

Queria deixar registrado o quanto sou grata pelas pessoas que, direta ou indiretamente, me ajudaram nessa caminhada.

Primeiro, gostaria de agradecer a irmã Bruna pelo companheirismo diário, a meu irmão Wisley pelo carinho.

À Bila, pelo ouvido atento e pela palavra que fortalece.

À professora Doutora Lina Maria Brandão de Aras por ter acreditado na minha pesquisa e pelo estímulo.

Ao professor Doutor Rodrigo Perez Oliveira e a professora Doutora Celeste Maria Pacheco de Andrade por terem aceitado participar da banca de qualificação e defesa, feito contribuições e críticas necessárias.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) por conceder a bolsa de pesquisa.

A Renato, pessoa que me indicou os primeiros caminhos, ainda na graduação.

A Gilvan, pela amizade e ajuda em momentos difíceis.

Aos funcionários do Arquivo da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas e da Coordenação de Arquivo de Documentação – CAD.

A Vinícius, pelo amor e companheirismo.

Aos amigos que conheci no mestrado, especialmente Anne, Marlos, Polliana, Silmaria e Cristian, que me ajudaram nas angústias da escrita ou me trouxeram contribuições para a pesquisa.

Aos meus amigos ipiraenses, que, assim como eu, saíram da cidade em busca de uma formação melhor, em especial, Jéssica, Thayna, Raiane, Michele, Pedro e Vitor.

À algumas pessoas que encontrei na minha caminhada em Salvador, em especial, Heloísa.

À AEIPI - Associação dos Estudantes Ipiraenses e a todos aqueles que ao redor dela, colaboraram para que eu alcançasse os meus objetivos.

## RESUMO

Com a constituição do campo do ensino de História, na década de 1970, criou-se uma legitimidade para a prática de ensino. Não mais vista como uma técnica, começou a ser estudada como um espaço de saber; um dos resultados da nova postura vieram com a criação de leis e diretrizes para aperfeiçoá-la. A pesquisa objetivou analisar como a prática de ensino, afirmada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em 2001, foi implementada no curso de História da Universidade Federal da Bahia, em 2008. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 houve a disponibilidade 300 horas para prática de ensino, atualizadas em 2001, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica para 800 horas (400 horas para a Prática como Componente Curricular e 400 horas para o Estágio Curricular Supervisionado). Evidenciaremos como as disputas do campo do ensino de História por legitimidade se conformou no currículo da Universidade Federal da Bahia e como as 800 horas foram implementadas na reforma. A distribuição da carga horária evidenciou como os sujeitos que trabalharam o currículo lidaram com a legislação, com os seus conceitos de prática de ensino e formação do profissional de História. As mudanças não aconteceram automaticamente, mas influenciadas por toda uma concepção existente. Analisar a prática de ensino se faz necessário para refletir o arranjo possível do curso de História da Universidade Federal da Bahia. Posições adotadas foram observadas por meio do Projeto Pedagógico do Curso e pela ementa das disciplinas. Embora o currículo ressaltasse a importância da formação do professor, existia uma visão tradicional da prática de ensino. Começamos a dissertação com a criação das primeiras universidades e cursos de História, e como se desenrolou uma insatisfação e constituição do campo do ensino de História na redemocratização. Terminamos com a análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e como elas se apresentaram no currículo do curso de História da Universidade Federal da Bahia, em 2008.

**Palavras-chave:** campo de saber, lei, diretrizes nacionais, prática de ensino, formação dos professores de história, currículo.



## ABSTRACT

With the constitution of the field of History teaching, in the 1970s, legitimacy for teaching practice was created. No longer seen as a technique, it started to be studied as a space of knowledge; one of the results of the new stance came with the creation of laws and guidelines to improve it. The research aimed to analyze how the teaching practice, affirmed by the National Curriculum Guidelines for the Formation of Teachers of Basic Education, in 2001, was implemented in the History course of the Federal University of Bahia, in 2008. With the Law of Guidelines and Bases of National Education - Law No. 9394/96 there were 300 hours available for teaching practice, updated in 2001, by the National Curriculum Guidelines for the Training of Basic Education Teachers for 800 hours (400 hours for Practice as a Curricular Component and 400 hours for Supervised Curricular Internship). We will show how the disputes in the field of history teaching for legitimacy conformed in the curriculum of the Federal University of Bahia and how the 800 hours were implemented in the reform. The distribution of the workload showed how the subjects who worked on the curriculum dealt with the legislation, with their concepts of teaching practice and training of history professionals. The changes did not happen automatically, but were influenced by an existing concept. Analyzing teaching practice is necessary to reflect the possible arrangement of the History course at the Federal University of Bahia. Adopted positions were observed through the Course's Pedagogical Project and the subjects' menu. Although the curriculum emphasized the importance of teacher education, there was a traditional view of teaching practice. We started the dissertation with the creation of the first universities and History courses, and as a dissatisfaction and constitution of the field of History teaching in the redemocratization unfolded. We finished with the analysis of the Law of Guidelines and Bases of National Education and of the National Curriculum Guidelines for the Formation of Teachers of Basic Education and how they were presented in the curriculum of the History course of the Federal University of Bahia, in 2008.

**Keywords:** field of knowledge, law, national guidelines, teaching practice, training of history teachers, curriculum.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Disciplinas do Curso de Geografia e História da USP (1934)	25
Quadro 2	Disciplinas do Curso de Geografia e História da USP (1942)	27
Quadro 3	Disciplinas do Curso de Geografia e História da UDF (1934)	30
Quadro 4	Disciplinas do Curso de Geografia e História da UDF (1937)	31
Quadro 5	Disciplinas do Curso de Geografia e História da UB (1939)	33
Quadro 6	Currículo Mínimo do Curso de História (1962)	37
Quadro 7	Disciplinas do Curso de Geografia e História da UFBA (1943)	65
Quadro 8	Disciplinas do Curso de Didática da UFBA (1946)	66
Quadro 9	Disciplinas do Curso de História da UFBA (1971)	68
Quadro 10	Formato da PCC	75
Quadro 11	Componentes Curriculares Práticos do Curso de História da UFBA (2008)	75
Quadro 12	Estágio Supervisionado do Curso de História da UFBA (2008)	78
Quadro 13	Disciplinas do Curso de História da UFBA (2008)	82

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AL-5	Ato Institucional nº 5
ALCA	Acordo de Livre Comércio das Américas
ANPUH	Associação Nacional de História
BID	Banco Mundial de Desenvolvimento
BIRD	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAD	Coordenação de Arquivo de Documentação
CAPES	Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CFE	Conselho Federal da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Pesquisa
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretriz Curricular Nacional
DCNCH	Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em História
DCNFP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
EDC	Educação
FACED	Faculdade de Educação
FCH	Faculdade de Ciências Humanas
FFB	Faculdade de Filosofia da Bahia
FMI	Fundo Monetário Internacional
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
OMC	Organização Mundial do Comércio
OP	Optativa
OPEP	Organização dos Países Exportadores de Petróleo

OPTAT	Optativa
OREALC	Oficina Regional para a Educação na América Latina e Caribe
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PCC	Prática como Componente Curricular
PNUD	Programa das Nações Unidas par o Desenvolvimento
PPC	Projeto Político do Curso
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UDF	Universidade do Distrito Federal
UB	Universidade do Brasil
UBA	Universidade da Bahia
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
DCNFP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo

UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNB	Universidade de Brasília
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa

UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>16</b>
<b>2. RELAÇÃO ENTRE OS CONTEÚDOS ESPECÍFICOS E PEDAGÓGICOS NOS CURSOS DE HISTÓRIA</b>	<b>20</b>
2.1. Primeiras experiências do curso de História no Brasil	21
2.2. Autonomia dos cursos de História	33
2.3. Os anos da ditadura e o ensino de História	37
<b>3. REDEMOCRATIZAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DO ENSINO DE HISTÓRIA</b>	<b>42</b>
3.1. Processo de constituição do campo do ensino de História	42
3.2. Impacto dos novos sujeitos sociais na pesquisa do ensino de História	46
3.3. A LDB – Lei nº 9394/96	49
3.4. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – DCNFP	52
3.5. Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em História - DCNCH	57
3.6. Didática da História e as disputas pela legitimidade da prática	60
<b>4. TRAJETÓRIA DO CURSO DE HISTÓRIA E A REFORMA CURRICULAR DE 2008</b>	<b>64</b>
4.1. A reforma curricular: qual foi a legitimidade da prática de ensino na Universidade Federal da Bahia?	70
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>84</b>
<b>FONTES</b>	<b>87</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>88</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>92</b>
Anexo I – Projeto Político do Curso de História da UFBA, 2008	92

## 1. INTRODUÇÃO

Saber alguma coisa não é mais suficiente para o ensino, é preciso saber ensinar.  
Selva Guimarães Fonseca

O processo de redemocratização no Brasil teve seu início em meados da década de 1970 e foi fundamental para a constituição do campo do ensino de História. Com a iniciativa do governo ao implantar o I Plano Nacional de Pós-Graduação e as disputas no campo educacional por melhorias na formação do professor, o campo do ensino de História começou a disputar outro lugar para a prática de ensino, que, desde a implantação das universidades, na década de 1930, era vista como uma técnica e sem relação com o curso de História. Ela se localizava tradicionalmente nas Faculdades ou Institutos de Educação.

Um das pesquisadoras motivada pelas questões que estavam sendo refletidas, baseadas nos novos estudos sobre a formação do professor foi Selva Guimarães, com pesquisas no campo do ensino de História, traz o argumento de que “saber alguma coisa não é mais suficiente para o ensino, é preciso saber ensinar”, ou seja, não bastava mais àquele momento dominar somente os conteúdos específicos da disciplina histórica para exercer bem a docência, os futuros professores tinham também que ter o conhecimento da prática. Essa prática não era aquela que fundamentava tradicionalmente os cursos de História e que lhe colocava como sendo uma técnica, mas uma prática que se entendia como um momento de reflexão e que necessitava de uma relação com a teoria, para acabar com a dicotomia no processo formativo docente.

Se juntaram as pesquisas brasileiras sobre a prática de ensino, mais particularmente nos anos 2000, aquelas que se relacionavam a Didática da História alemã e que, aos poucos, foi ganhando espaço no campo do ensino de História no Brasil. Por sua parte, defendia que tudo aquilo que tratava da utilidade do conhecimento histórico deveria ser interna a ciência histórica e não externa, concentrada em outras áreas, como na pedagogia. O campo do ensino de História, desse modo, foi justificando que, além da prática ser um lugar de reflexão, ela era específica e, portanto, cabia à sua responsabilidade os cursos de História.

Toda a luta do campo de saber fazia parte de uma reivindicação iniciada por parte da comunidade educacional, após a ditadura militar e que buscava melhorias para os cursos de formação do professor. Não restrito ao curso de História, o campo do ensino de História estava inserido em todo um processo de disputa que estava se instalando no campo educacional. A necessidade de aliar teoria e prática, trazer a identidade do professor era uma das questões apontadas pela comunidade educacional e que foram integradas posteriormente na LDB – Lei



nº 9394/96 e atualizada com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em 2001.

Uma das consequências das diretrizes foi a implementação das 800 horas de prática de ensino (400 horas de Prática como Componente Curricular e 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado). Mostramos como essa realidade foi vivenciada no curso de História da Universidade Federal da Bahia, em 2008, e explicitamos o seu posicionamento diante da necessidade da mudança curricular e implementação das novas cargas horárias. Elas dialogaram com o que o campo do ensino de História e as diretrizes fundamentaram para prática?

A tarefa se mostra mais complexa, pois, além das novas diretrizes para a formação do professor e o seu perfil para os cursos, houve também uma construção de um perfil por parte das Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em História no Brasil, em 2001, elaboradas com a finalidade de substituir os antigos currículos mínimos de História. Assim, o recorte temporal inicia em 2001 com a aprovação das DCNFP e DCNCH até 2008, momento da reforma curricular no curso de História da UFBA.

O conceito de currículo que usamos, parte das pesquisas feitas por Michael Apple (2006, 2008), segundo o qual “o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...]. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém” (APPLE, 2008, p. 59). Por isso, pode representar uma visão de algum grupo acerca do que seja legítimo, produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo, uma necessidade lógica para a manutenção hegemônica de uma ordem social desigual.

Para retratar a disputa dos sujeitos na construção de um modelo de universidade e curso de História utilizamos Pierre Bourdieu (1996). Nos seus estudos sobre campo de poder reconhece as estruturas, mas também os agentes e elabora uma crítica ao estruturalismo que “fazia desaparecer o agente reduzindo-o ao papel de suporte ou portador (*träger*) da estrutura [...]” (BOURDIEU, 1996, p. 205). Tal perspectiva foi fundamental para refletir sobre o papel dos agentes na construção do currículo.

A perspectiva historiográfica que utilizamos, pertence a História do Tempo Presente. Escolhendo um campo, onde há pouco tempo não nos pertencia para a análise. A historiografia entendeu a História do Tempo Presente como objeto de pesquisa acadêmica, depois de resistências ao seu enquadramento. A História Social teve um grande papel neste contexto, ao contribuir na “ampliação do conceito de fontes, multiplicação dos objetos de pesquisa e uma abordagem das práticas dos grupos considerados marginais no contexto da história oficial.” (ARAÚJO, 2008, p.1).

Delimitada temporalmente (2001-2008), esta pesquisa objetivou acrescentar os estudos sobre ensino de História. Deveu-se na primeira seção com a contextualização da criação dos primeiros cursos de História no Brasil, em 1930 até a ditadura militar, em 1964, para mostrar o tratamento dado as disciplinas específicas e àquelas que correspondiam a formação pedagógica. Notamos que a relação variou e ia de acordo com os interesses dos poderes públicos e com os ideais de universidade e de formação do professor dos grupos e agentes.

Analizamos a partir da perspectiva da História da Educação, que, de acordo com Martins (2000), teve o seu início na França com o trabalho de André Chervel (1990), no qual este tornou sensível as investigações “acerca da maneira como tais disciplinas se constituíram” (MARTINS, 2000, p. 15).

Na segunda seção apresentamos como o processo de redemocratização e iniciativas do governo para aquele período foram importantes na construção do campo do ensino de História. Tal campo renovou o olhar sobre a prática de ensino.

Com fundamento no método de Pierre Bourdieu de análise da estrutura interna do campo (1996), mostraremos como o campo de ensino de História foi se formando e construindo pesquisas, a partir da renovação da pesquisa social e imbuídos de toda uma movimentação política que, àquela época, se reuniam em torno da comunidade educacional, para reivindicar melhorias na formação do professor.

Com a finalidade de evidenciar como foi construída as 400 horas de prática como componente curricular e 400 horas de estágio curricular supervisionado, finalizamos esta parte com análise da LDB, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – DCNFP e as DCNCH - Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em História.

Na terceira seção trabalhamos com o conceito de Didática da História de Jörn Rüsen (2006) e da sua influência nas questões relativas à especificidade da prática de ensino nas pesquisas do campo do ensino de História. Cumpre problematizar como a prática, a partir do novo conceito dado pelas diretrizes e pelo campo do ensino de História foi implementada no currículo do curso de História da UFBA, em 2008.

Observamos como após as reformas feitas pelos cursos de História no Brasil, o campo do ensino de História entrou novamente em disputa para refletir sobre a sua implementação. Um desses trabalhos foi feito por Ângela Ferreira que conceituou três tipos de tendências na formação do professor: o modelo da Responsabilidade especializada, partilhada e da não responsabilidade do historiador com o ensino. Evidenciamos qual foi a tendência que ela determinou para o curso de História da Universidade Federal da Bahia.

É com a análise do currículo prescrito que vamos mostrar como estavam comportadas no curso de História as disputas do campo do ensino de História e a situação que se encontrou a legitimidade dada à prática de ensino.

## 2. RELAÇÃO ENTRE OS CONTEÚDOS ESPECÍFICOS E PEDAGÓGICOS NOS CURSOS DE HISTÓRIA

Os cursos de História no Brasil estiveram intimamente ligados com a criação das universidades. Inseridos no campo poder disputaram a hegemonia de um modelo que deveria ser legitimado. Qual universidade seria viável? E os cursos de História, qual perfil privilegiar? Como foram implementados no seu currículo inicial as disciplinas que trataram da prática de ensino e aquelas que corresponderam aos conteúdos específicos? Quando se investiga questões que envolvem o currículo, nota-se que as escolhas pelos perfis não são neutras. Elas servem para atender demandas específicas nos determinados contextos históricos. Por isso, trazem os significados das experiências sociais e abrangem campos de poder e disputas por aqueles que as definem.

Os primeiros especialistas em currículo, como Franklin Bobbitt, no século XX, nos Estados Unidos, eram fortemente influenciados pelo movimento de administração científica de Frederick Taylor e, por isso, o currículo era visto como um fazer técnico. Eles queriam um currículo tal como se organizava uma empresa ou fábrica, ou seja, com objetivos, ações minuciosamente conhecidas e fragmentadas, eficiência e eficácia (APLLE, 2006).

A concepção tecnicista veio se juntar às experiências da psicologia behaviorista que dava valor à eficiência da aprendizagem por procedimentos e processos de condicionamento e desenhou um tipo de ensino que se desejava para o período, ou seja, uma escola que fosse um espaço não para o conhecimento como formação, mas para a adaptação ao convívio social (APLLE, 2006).

No entanto, de técnico não havia nada, como posteriormente evidenciou as teorias críticas, no final da década de 1970. Inspiradas na visão crítica do marxismo, elas vieram com o intuito de refletir sobre os modelos curriculares que serviam apenas para o controle social, estratificando o conhecimento e permanecendo, por meio da ideologia cultural e econômica, com a hegemonia daqueles que detêm o poder. Para os estudiosos das teorias críticas, como Michael Apple (2006), os saberes contidos nos currículos são, na verdade, opções de formação que trazem ideologias e formas de poder para legitimar e perpetuar as relações de classes estabelecidas, aspecto muitas vezes não explicitados.

O currículo deixa de ser “um artefato neutro, inocente e desinteressado”, pois o que acontecia com os teóricos até então, era a falta de preocupação “em fazer qualquer tipo de questionamento mais radical aos arranjos educacionais existentes, às formas dominantes de conhecimento ou, de modo mais geral, à forma social dominante” (MACEDO, 2013, p.37). Ao mostrar a universidade e os cursos de História e como foi a sua construção no Brasil

identificamos na disputa entre os grupos ou agentes, as escolhas curriculares que partiram de demandas específicas e que lhes interessavam.

## **2.1. Primeiras experiências do curso de História no Brasil**

A universidade, criação ocidental e vista como uma “comunidade (mais ou menos) autônoma de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em um nível superior” (CHARLES; VERGER, 1996, p. 7-8 apud MENDONÇA, 2000, p. 131), embora tenha sido objeto de discussões no primeiro e segundo Império e sofrido algumas tentativas para a sua criação, como a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, nenhuma foi consolidada no Brasil até a década de 30, do século XX.

Podemos averiguar algumas explicações para isso. Mendonça (2000) nos informa que no período colonial, a sua constituição não foi possível, pois a intenção da Coroa portuguesa era a de manter uma dependência política do Brasil em relação a Portugal e as universidades portuguesas, mais particularmente com a Universidade de Coimbra. Ter uma universidade poderia causar um afrouxamento e até a perda dos vínculos tão importantes para o pacto estabelecido entre os dois lugares.

O que foi viável para o Brasil àquele momento, diz respeito às instituições de ensino superior isoladas, criadas por D. João VI, como a Academia de Marinha, de Medicina, Economia. Porém eram marcadas por uma preocupação que vinha da necessidade de criar condições básicas de infraestrutura com a vinda da Coroa e, por isso, as instituições não eram mais elaboradas. Outras seriam criadas com o passar do tempo, mas ainda de acordo com Mendonça (2000), havia uma continuidade no seu caráter pragmático.

Porém, a inviabilidade de criar, por parte do governo, uma universidade até a República, não significou que a demanda sobre a criação da mesma não existisse. Pelo menos, desde os dois impérios (D. Pedro I e D. Pedro II) foram apresentados para o governo e parlamento cerca de 42 projetos, recusados com o argumento de ser um empreendimento obsoleto (TEIXEIRA, 1999, p. 83 apud MENDONÇA, 2000, p.135). Os positivistas também não concordavam por se basear em questões relativas à liberdade de ensino, preocupação com a iniciativa privada e a proteção do Estado, porém um dos argumentos daqueles que propunham a criação, era o controle do Estado no ensino superior (MENDONÇA, 2000).

O cenário só ficou mais propício com o início do século XX e, mais particularmente, após a Primeira Guerra (1914-1918), quando começou a ser realizada várias reformas sociais pelo Estado brasileiro com o intuito de modernizar o país, que estava passando por um processo

de industrialização e crescimento da população urbana. As discussões sobre a Educação começaram a ficar intensas e foram exigidas, cada vez mais, uma mudança na sua estrutura para se adequar as novas atribuições. Algumas tentativas foram feitas sem sucesso, como a experiência da criação da universidade do Rio de Janeiro, em 1920, ao agregar algumas escolas isoladas, porém não teve um peso maior, já que continuou não tendo organicidade (MENDONÇA, 2000).

Uma universidade com um novo perfil deveria ser construída. Segundo Mendonça (2000), são dois grupos que representaram bem esse período, ao escreverem sobre as direções que deveriam ser tomadas para o ensino superior. O primeiro foi representado pelo jornal O Estado de S. Paulo, em 1926, e, o segundo, pelos intelectuais que faziam parte da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1928.

O preparo das classes dirigentes, pesquisa e, principalmente a formação do professor, eram um dos pontos que se reivindicavam. Porém, havia divergência quanto a forma de organizar. Aqueles que produziram os documentos por meio do Estado de S. Paulo enfatizavam um caráter de universidade que formasse professor, bem como as classes dirigentes e se concretizou com Universidade de São Paulo – USP, em 1934.

O segundo grupo não tinha um afinamento com os ideais e sobressaiam duas tendências diferentes, a primeira liderada pelos intelectuais do movimento da Escola Nova, conhecido como Pioneiros da Educação Nova e que em 1932, segundo Mendonça (2000), lançaram o seu Manifesto ao Povo e ao Governo. Eram preocupados com a formação de professores em nível superior e críticos do ensino tradicional, construíram a ideia de uma formação de professor pesquisador e não só de um disseminador de conhecimento, bem como a importância de técnicas e métodos na preparação profissional e se materializaram com a criação da Universidade do Distrito Federal - UDF, em 1935 e extinta em 1939 (NASCIMENTO, 2012).

A segunda tendência foi conduzida por católicos que queriam construir uma universidade e formar professores que valorizassem “especialmente o papel da escola secundária, como agência de homogeneização de uma cultura média, dentro de um projeto de recuperação do país de caráter moralizante” (MENDONÇA, 2000, p. 137) e por isso, enaltecia a tradição católica para a formação nacional, proporcionando a experiência com a instalação da Universidade do Brasil - UB, em 1939, hoje, a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

O Ministério da Educação e Saúde Pública, representado na pessoa de Francisco Campos conjugou alguns ideais de universidade dos grupos em disputa e as legitimou no Estatuto das Universidades, construído em 1931. Ela fez parte das reformas educacionais que começaram a ganhar mais destaque no cenário brasileiro com a deposição do então Presidente

Washington Luís (1926-1930), na “crise de sucessão, quando Minas Gerais deveria escolher o sucessor do paulista Washington Luís para a presidência da República, como ficara previamente estabelecido com a política café com leite” (SILVA, 2010, p. 32) e a ascensão de Getúlio Vargas.

De acordo com Pimentel e Freitas (2012) o século XX é o momento no qual são organizadas diversas leis para dar organicidade e sistematização à educação primária, secundária e a superior. Um aspecto importante é que a educação passou a corresponder aos esforços de um Estado centralizado, pois até então, a educação era no âmbito estadual. “Era a primeira vez que uma reforma atingia profundamente a estrutura do ensino, dava-se uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior” (PIMENTEL; FREITAS, 2012, p. 932).

Nesse interim, Francisco Campos colocou a Faculdade de Educação, Ciências e Letras como um lugar que conjugasse a formação e a realização de pesquisas originais.

**Art. 32.** Na organização didática e nos métodos pedagógicos adotados nos institutos universitários será atendido, há um só tempo, o duplo objetivo de ministrar ensino eficiente dos conhecimentos humanos adquiridos e de estimular o espírito da investigação original, indispensável ao progresso das ciências. (Decreto nº 19.851) (grifos nossos)

Embora tal Faculdade, nos seus pressupostos, não fosse executada, algumas das suas características de ensino e de investigação, como as apontadas pelo decreto nº 19.851, de 1931, foram utilizadas de acordo com os seus interesses, pelos grupos que criaram a USP, UDF e UB.

Nota-se que a questão da preparação para a docência na universidade foi inserida com relevância por todos os grupos, porque havia no ensino secundário várias pessoas que lecionavam, mas não tinham uma formação específica para o ensino, eram profissionais liberais autodidatas. A criação de um ensino superior viria para preparar os profissionais para essa etapa da escola.

No plano específico dos cursos de História das três universidades, além dos grupos da ABE e do jornal O Estado de São Paulo, tiveram também a ajuda dos franceses, que desde o início do século XX vinham fazendo missões culturais no Brasil e, em especial, a partir da década de 1930, participando ativamente da estruturação dos cursos de História. Eles influenciaram a construção dos currículos e execução das aulas de História (FERREIRA, 1999).

Alguns dos franceses, por terem relação de influência e trânsito entre as autoridades do campo intelectual e acadêmico francês escolhiam alguns professores franceses para atuar no Brasil. Dois aliados foram George Dumas, professor da Sorbonne pela USP e Henri Hauser, também professor da Sorbonne, para as instituições do Rio de Janeiro. Porém, “O historiador

mais importante a integrar as missões universitárias francesas nos anos 1930 foi Henri Hauser” (FERREIRA, 2006, p. 286), por ocupar lugar de destaque na estrutura acadêmica francesa e por indicar muitos dos nomes que compôs o quadro de profissionais e organização dos cursos de História no Brasil.

No contexto da UDF, quando houve uma segunda mudança no currículo, em 1937, a presença dos franceses foram notáveis na sua construção. Henri Hauser em especial,

centrou-se não só em organizar a cadeira de história moderna, mas também de fazer propostas para a montagem do curso como um todo. A atuação de Hauser fez-se sentir especialmente na valorização das cadeias de conteúdo histórico em detrimento das disciplinas de formação pedagógica. A cadeira de história moderna sofreu então uma duplicação de sua carga honorária passando de três para seis horas semanais. (FERREIRA, 1999, p. 288)

Portanto, o modelo da universidade e mais especificamente, o do curso de História foi disputado por vários sujeitos, com noções diferenciadas de universidade e de formação de professor de História e relevância das disciplinas no currículo.

As universidades tinham pretensão de formar professores para o ensino secundário, dessa forma, cumpre questionar como foram arrumados os cursos de História, as disciplinas específicas e aquelas que fazem parte da formação pedagógica no curso. Havia uma preocupação em relacionar a teoria e a prática? Como as duas eram vistas?

Antes da LDB de 1996, não havia uma carga horária específica para a prática de ensino; ela estava inserida dentro das “disciplinas pedagógicas” e dispostas como Didática geral, Didática Especial, Psicologia Educacional. Conceituo os conteúdos específicos em consonância com Selva Guimarães (2003, p. 63) e que se relaciona ao conhecimento historiográfico. No currículo, eles se materializam em disciplinas como História Antiga, Brasil, América.

Antes das três universidades serem criadas, os estudos históricos se concentravam no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, criado em 1938, e eram feitos por estudiosos que tinham diversas profissões, mas que “se dedicavam ao estudo do passado e escreviam textos que, reconhecidas suas especificidades, poderiam ser entendidos como de história” (ROIZ, 2007, p. 70). Não havia especialistas na área de História e, segundo Roiz (2007), eles não tinham propósitos exclusivamente acadêmicos, mas também finalidades de títulos e prática científica.

Pensar a História como uma área de conhecimento específico veio com a primeira universidade criada, a USP, em 1934, com iniciativa do governo de São Paulo e após a Revolução Constitucionalista de 1930. Um dos seus objetivos, além da formação do professor era “a formação intelectual das elites políticas paulistas” (NASCIMENTO, 2013, p.268), pois



se tinha o desejo de recuperar a hegemonia política tirada por Vargas. Essa reconquista se “faria pela ciência em vez das armas, conforme as próprias palavras de Júlio de Mesquita Filho, presidente da Comissão Organizadora da Universidade” (MENDONÇA, 2000, p.138).

No que concerne ao modelo, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi a única construída pela USP e se aproximava daquela idealizada por Francisco Campos, as outras se formaram por meio da incorporação de escolas superiores e institutos técnicos-científicos mantidos pela administração estadual (FERREIRA, 2006). Foi na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que se instalou o primeiro curso de História, numa única habilitação, junto ao curso de Geografia.

Inicialmente, o curso de História na USP estava distribuído em três anos. Foi fixado os conteúdos curriculares em 1934 e se dividiam entre História e Geografia (Quadro 1). De acordo com Roiz (2007), nada indicava que havia uma relação entre os dois cursos, mesmo com disciplinas compatíveis, como era o caso da História da Civilização Brasileira.

**Quadro 1 – Disciplinas do Curso de Geografia e História da USP (1934)**

Ano	Disciplinas
Primeiro Ano	Geografia História da Civilização Etnologia brasileira e noções de tupi-guarani
Segundo Ano	Geografia História da Civilização tupi-guarani História da Civilização Americana (inclusive pré-história)
Terceiro Ano	Geografia História da Civilização Brasileira História da Civilização tupi-guarani

FONTE: ROIZ, 2007, p. 73.

No estudo de Roiz e evidenciado pelo Quadro 1, não consta detalhes sobre as disciplinas pedagógicas, ele só cita que até os fins da década de 1930,

entendia-se como licenciado “o estudante que terminasse o curso seriado de qualquer seção ou sub-seção” e “com direito ao exercício do magistério aquele que obtivesse, também, formação pedagógica”, sendo naquele período, “permitido obter a formação pedagógica juntamente com o terceiro e último ano” (CASTRO, 1974, p. 632-3) de cada curso, no Instituto de Educação – antigo Instituto ‘Caetano de Campos’ – que foi incorporado a Universidade de São Paulo em 1934. (ROIZ, 2007, p. 80)

Ao indicar os termos que eram chamados os profissionais, há uma especificação de que para exercer o magistério era necessária uma formação pedagógica no terceiro e último ano. A mudança só viria com a reestruturação do currículo, em 1942 (Quadro 2), a partir da criação da

Universidade do Brasil – UB em 1939, que elaborou um currículo padrão para todas as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras do Brasil. O governo federal tinha o interesse de monopolizar a formação das elites, unificar e homogeneizar a cultura e impor sua tutela sobre a universidade (MENDONÇA, 2000). Uma das consequências foi a construção de um currículo mínimo para todos os cursos de História e Geografia.

**Quadro 2 - Disciplinas do Curso de Geografia e História da USP (1942)**

Ano	Disciplinas
Primeiro Ano	Geografia Física Geografia Humana Antropologia História da Civilização Antiga e Medieval Elementos de Geologia
Segundo Ano	Geografia Física Geografia Humana História da Civilização Moderna História da Civilização Brasileira Etnografia
Terceiro Ano	Geografia do Brasil História da Civilização Contemporânea História da Civilização Brasileira História da Civilização Americana Etnografia do Brasil e Língua Tupi-guarani
Quarto Ano	Didática geral Didática Especial Psicologia Educacional Administração Escolar e Educação Comparada Fundamentos Biológicos da Educação Fundamentos Sociológicos da Educação

FONTE: ROIZ, 2007, p. 73.

A UB se tornou uma universidade importante, pois alterou o modelo do curso ampliando a carga horária das disciplinas e a duração de três para quatro anos. Também estabeleceu a definição de duas modalidades até então inexistentes, o bacharelado e a licenciatura, no qual o estudante recebia o título de bacharel ao cursar três anos as disciplinas da área de História e a de licenciado, caso cursasse as disciplinas práticas no último ano (ROIZ, 2007).

As disciplinas que correspondiam a formação pedagógica da USP eram ministradas no Instituto de Educação, oferecidas no último ano, para aqueles que queria o título de licenciado e não havia relação com as disciplinas de História. Constata-se como esse modelo de divisão entre os conteúdos específicos e os pedagógicos, ao longo do tempo acabou se tornando um *ethos* nos cursos de História.

Se formos reconstituir o processo da formação do professor desde as primeiras Escolas Normais, notaremos que, pelo menos desde esse período, as disciplinas responsáveis pela parte da prática pedagógica eram separadas, vistas como uma técnica, uma área de formação, mas não reflexão (SILVESTRE, 2011). Essa concepção da formação do professor não é neutra. Quando se trata do currículo, essa visão dicotômica é tratada dentro do conceito de

racionalidade técnica, no qual a estratifica o conhecimento, colocando a teoria e a prática sem a relação que deveria ter na formação do profissional (APLLE, 2006).

Em 1946 houve uma outra mudança no currículo de História da USP, a partir do Decreto nº 9.092, através do qual o bacharel só receberia o título no quarto ano, não mais no terceiro, com o objetivo de favorecer um intercâmbio entre o curso de Geografia e História e, ainda se quisesse o de licenciado, deveria atuar em um ginásio de aplicação, orientado por um professor de Didática (ROIZ, 2007).

Discernir sobre o ginásio de aplicação é interessante, na medida em que foi a partir dele que os estudantes tiveram um espaço específico para a prática de ensino. As Faculdades de Filosofia, por meio do Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de março de 1946, passaram a ser “obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática” (art. 1). Funcionaram dentro da Faculdade ou em um local próximo, sob a responsabilidade do diretor da faculdade e o catedrático de Didática Geral.

Na USP, sua implantação ocorreu apenas em 1959, no entanto, a experiência não foi concretizada, pois tinha-se uma dupla finalidade: “servir de base a Secretaria da Educação para a elaboração de projetos pilotos e aplicação de novas técnicas de aprendizagem, ao mesmo tempo em que servia para estágio de alunos” (ROIZ, 2007, p. 85). Algo que, para o autor, foi um problema comum em outras faculdades.

A segunda universidade, a UDF, criada em 1935, teve à frente Anísio Teixeira, intelectual da Escola Nova, que representava o grupo da ABE e o prefeito do Rio de Janeiro, Pedro Ernesto Batista, que buscava implementar mudanças na educação municipal e defendia a criação de um sistema escolar público, gratuito, obrigatório e que tivesse uma maior preocupação em relação ao magistério leigo (FERREIRA, 1999, p. 279). O projeto empreendido por Anísio Teixeira e Ernesto Batista seguiu um modelo diferente da USP e inspirados nos ideais da Escola Nova “privilegiava a formação de professores, sem, no entanto, apartá-la das atividades de pesquisa como fio condutor do ensino [...]” (NASCIMENTO, 2012, p. 46), tinha o ideal de construir não apenas técnicos e professores que conservassem o saber, mas produzir conhecimento.

Nesta universidade foram criadas o Instituto de Artes, Instituto de Educação, a Escola de Filosofia e Letras, Escola de Ciências e a Escola de Direito e Economia, que ficaram com os cursos de História. Segundo (FERREIRA, 2006, p. 145), o curso de História era separado do de geografia e com um peso inexistente desta. Ele também estava organizado em três anos, como o da USP, mas possuía uma estruturação diferente, as disciplinas eram divididas em três blocos: o primeiro com os cursos de conteúdos, o segundo, os cursos de fundamentos e o último,

com os cursos de integração profissional. O primeiro lidava com os assuntos específicos de História; o segundo línguas e áreas afins e o terceiro relacionava as questões pedagógicas (Quadro 3).

**Quadro 3 - Disciplinas do Curso de Geografia e História da UDF (1934)**

	Primeiro Ano	Segundo Ano	Terceiro Ano
Cursos de Conteúdo	História da Antiguidade	História da Idade Contemporânea	História Contemporânea
	História da Idade Média e dos Tempos Modernos	História da Civilização na América	Inquéritos e Pesquisas
		História da Civilização no Brasil	
		Organização do Programa e Material Didático de Geografia e História	
Cursos de Fundamento	Antropologia	Biologia Educacional	
	Geografia Humana	Desenho	
	Inglês ou Alemão - Opcional	Inglês ou Alemão - opcional	
		Sociologia Educacional	
Cursos de Integração Profissional			Introdução ao Ensino
			Filosofia da Educação
			Psicologia do Adolescente
			Medidas Educacionais, Organização e Programas de Ensino Secundário
			Filosofia das Ciências
			Prática de Ensino (aproximadamente um total de 11 horas semanais)

FONTE: FERREIRA, 2006, p. 144-145.

De acordo com Marieta Ferreira (2006), a carga horária do bloco de fundamentos superava a dos conteúdos, com 28 horas semanais enquanto o segundo com 24 horas. Havia

ainda uma “grande importância dos cursos voltados para a área pedagógica, o que indica a orientação de privilegiar a formação de professores” (2006, p. 145).

Com a presença dos franceses, houve uma mudança em 1937, no currículo inicial. No entanto, mesmo tendo uma concepção de ensino diferente, Marieta Ferreira (2006) afirmou que as disciplinas da integração profissional continuaram existindo com um peso grande em relação aos outros blocos, e contando com professores que ensinavam nas duas áreas, como o professor Delgado Ferreira e todos os blocos tinham ligações entre si (Quadro 4).

**Quadro 4 - Disciplinas do Curso de Geografia e História da UDF (1937)**

	Primeiro Ano	Segundo Ano	Terceiro Ano
Cursos de Conteúdo	História da Antiguidade	História da Idade Contemporânea	História Contemporânea
		História Moderna	
	História Medieval	História da Civilização na América	Pesquisas Históricas e Bibliografia
	História Moderna	História da Civilização no Brasil	
	Antropologia	História Antiga	
Cursos de Fundamento	Geografia Humana	Francês	
	Inglês ou Alemão - facultativamente	Inglês ou Alemão – facultativamente	
Cursos de Integração Profissional			Introdução ao Ensino
			Filosofia da Educação
			Psicologia do Adolescente
			Medidas Educacionais, Organização e Programas de Ensino Secundário
			Prática de Ensino (aproximadamente um total de 11 horas semanais)

FONTE: FERREIRA, 2006, p. 146.

A presença das disciplinas pedagógicas na matriz curricular do curso de História nos faz refletir, que, na UDF as disciplinas pedagógicas tinham um privilégio não verificado na USP, talvez justificada por ter sido criada por educadores que tinham uma visão diferenciada da

universidade e do ensino e com objetivos que não se restringiram formar um professor, mas que fosse um professor que soubesse se relacionar com todas as áreas de conhecimento.

Porém, o clima de radicalização política e a eclosão da revolta comunista em novembro de 1935, no Brasil, impediu que a UDF fosse adiante. Vários professores foram afastados, acusados de comunistas, outros assumiram os postos e tentaram prosseguir com a universidade, mas como houve uma crescente “polarização política entre forças de esquerda e direita no Brasil acabou por levar Getúlio Vargas a dar um golpe de Estado que garantiu sua permanência no poder, agora como ditador” (FERREIRA, 1999, p. 271), a UDF foi extinta pelo então ministro da Educação Gustavo Capanema (1934-1945) e alguns dos “seus quadros [foram para a] Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Brasil em 1939” (FERREIRA, 1999, p. 271).

A influência das ideias anticomunistas no processo de extinção da UDF, se juntou aos ideais católicos. Conjuntamente, foram fundamentais para a criação da nova universidade, a Universidade do Brasil – UB, em 1939. Para além do seu modelo de currículo servir como padrão para todas as universidades no Brasil, trouxe também, assim como a USP, a agregação do curso de História com o curso de Geografia (Quadro 5), que, a despeito de pressões exercidas para a sua separação por parte dos geógrafos, continuou por muito tempo sendo conjugadas (FERREIRA, 2006).



**Quadro 5 - Disciplinas do Curso de Geografia e História da UB (1939)**

	Disciplinas de 1939
Primeiro Ano	Geografia Física Geografia Humana Antropologia História da Antiguidade e da Idade Média
Segundo Ano	Geografia Física Geografia Humana História Moderna História do Brasil Etnografia
Terceiro Ano	Geografia do Brasil História Contemporânea História do Brasil História da América Etnografia do Brasil
Quarto Ano	Didática geral Didática Especial Psicologia Educacional Administração Escolar Fundamentos Biológicos da Educação Fundamentos Sociológicos da Educação

FONTE: NASCIMENTO, 2013, p. 272.

Os conteúdos históricos e geográficos eram ofertados nos três primeiros anos e dava ao estudante o título de bacharel, caso quisesse o de licenciatura estudava o quarto ano com disciplinas relativas à prática.

A legitimidade que os conteúdos específicos e o bacharelado começaram a conquistar em relação pedagógicos e a licenciatura dentro do curso de História com a criação da USP, ao dispor nos três primeiros anos somente aquelas disciplinas que tratavam das questões historiográficas e deixando para o quarto e último ano a formação pedagógica, materializa como o campo do ensino de História despertou para engendrar as disputas no período da redemocratização.

O modelo da UDF poderia ter oferecido uma outra saída, porém seu pouco tempo de vida e com a instalação da UB, a autoridade dos conteúdos específicos foi reforçada e levou a consolidar a sua separação em relação a formação pedagógica.

## **2.2. Autonomia dos cursos de História**

Com o fim do Estado Novo (1937-1945), o período de 1945 a 1964 foi frutífero em relação aos debates educacionais no sentido de defender uma educação pública, laica,

obrigatória e gratuita (NASCIMENTO, 2013, p. 273). O papel da universidade começou a ser revisto, o debate sobre a reforma universitária, tanto e quanto o papel da pesquisa científica, ganharam espaço ao longo dos anos. Uma modernização se fazia necessária diante das transformações que estavam acontecendo tanto na infraestrutura do Brasil, quanto no que se relacionava a expansão das instituições<sup>1</sup> e o acesso ao ensino superior. Os caminhos que foram usados para lidar com estas questões é que variaram de acordo com os grupos na disputa pelo poder, dentre eles, o Estado, a comunidade científica organizada e o movimento estudantil (MENDONÇA, 2000).

Um dos grupos que liderou tais debates foi o movimento estudantil, que a partir dos anos 1960 radicalizaram as propostas para uma reforma na universidade. De acordo com Mendonça, “Esse movimento iria encabeçar uma luta pela reforma universitária articulada às mobilizações populares em torno das *reformas de base*” (2000, p. 145) e indicavam dentre algumas diretrizes, a suspensão das cátedras do tempo integral e a melhoria do salário para os professores, assistência ao estudante e autonomia à universidade.

No entanto, a despeito de vários interesses e das lutas para sobrepor os modelos entre aqueles que queriam uma reforma global e os outros que dificultavam a sua execução, com a intenção de manter o já estabelecido, a reforma universitária só conseguiu ser aprovada em 1968, num contexto autoritário e desvirtuada da sua intenção inicial.

No seio das discussões iniciais, algumas mudanças começaram a ser realizadas no ensino superior. A primeira refere-se ao processo de modernização do ensino superior “dado pelo setor militar, com a criação, em 1947, do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA)” (MENDONÇA, 2000, p. 142). Rompia com a cátedra vitalícia instituída com as primeiras universidades e passaram a ser substituídas pelos departamentos, os professores foram contratados por normas trabalhistas e sob responsabilidade da comunidade acadêmica e tiveram uma carreira estruturada com nível mínimo para tal. Cursos mudaram de configuração, tinha-se o ciclo básico, terminal e a pós-graduação. Esse novo modelo impactou tanto a burocracia governamental, que acabou “exercendo um papel meio exemplar do que deveria ser uma universidade *moderna*” (MENDONÇA, 2000, p. 143).

Outra mudança ocorreu no campo científico com iniciativas para o seu desenvolvimento e foi empreendido por membros influentes da comunidade científica. Criaram o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível

---

<sup>1</sup> De acordo com Candau apud Nascimento (2013) existia no segundo semestre de 1949, 22 universidades, 7 oficiais, 5 privadas e 10 isoladas. E Cunha apud Mendonça, refere-se a 37, o número de universidades em 1964 e 236,7% o número de estudantes matriculados.

Superior (CAPES) e tinham a intenção de modernizar a estrutura produtiva do Brasil. Rodrigo Oliveira (2018) destacou que na década de 1950,

a CAPES nasceu com a função de expandir e consolidar a pós-graduação *stricto sensu* no país e o CNPq tinha a finalidade de promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica nos diversos domínios do conhecimento” (p. 8).

Ao longo dos anos a pesquisa dentro dos cursos de História foram influenciados pelas agências de fomento, embora, o autor afirme que as Ciências Humanas tiveram dificuldades, pois não eram consideradas áreas estratégicas.

No que diz respeito especificamente aos cursos de História, cabe enfatizar que, em 1949 outras Faculdades de Filosofia começaram a se expandir e nesse período já estava em oito estados da federação (NASCIMENTO, 2013, p. 274). Na década de 1950 os cursos de História ganham autonomia em relação aos de Geografia e, em 1961, foi criada a Associação de Professores Universitários de História, hoje a ANPUH – Associação Nacional de História. A sua existência, fundada por professores-pesquisadores “manteve seu caráter acadêmico, com atividades de divulgação de trabalhos de pesquisa histórica, *discutindo, quando muito necessário*, o ensino superior e a formação de professores” (NASCIMENTO, 2013., 275-276).

Um desses eventos foi o 1º Simpósio de Professores de História do Ensino Superior, em 1961, realizado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília (São Paulo). Nele, um dos temas propostos foi “O lugar das disciplinas pedagógicas no curso de História” coordenado por Maria Yedda Leite Linhares, professora catedrática de História Moderna e Contemporânea da UB. Anderson Nascimento (2013) relatara os problemas que a formação do professor médio no ensino superior estava enfrentando e como foi desvirtuado o objetivo primeiro do curso, de formar professores e pesquisadores, para ela,

Durante três anos, recebe o aluno doses mais ou menos maciças de conteúdo, isto é, História Geral, História do Brasil e da América; no sistema de cátedras vigente, tais Cadeiras se ignoram quando não se hostilizam ... O aluno, mal preparado e mais das vezes confuso, ingressa, então, na quarta série para lhe serem ministradas as disciplinas pedagógicas, também, distribuídas pelo sistema de cátedras. Tais disciplinas, sem articulação com as matérias de conteúdo resultam inúteis no caráter formativo e incorrem no erro, observado no caso específico da Didática, de transmitir conceitos e fórmulas desvinculados da realidade social. (LINHARES, 1962, p. 170 apud NASCIMENTO, 2013., 278)

A partir da declaração, percebe-se que as preocupações sobre a formação surgiram para alguns professores de História. Começavam a analisar a situação pela qual passavam o curso em decorrência da separação entre as disciplinas de conteúdo histórico, com aquelas que faziam

parte da formação pedagógica e como isso implicava numa formação “confusa” e “desvinculadas da realidade social”.

De acordo com Nascimento (2013), o documento escrito pela professora estava apresentando algumas soluções para as disciplinas de conteúdo e formação pedagógica, como a integração entre ambas. Outra professora presente no evento sugeriu a distribuição das disciplinas pedagógicas ao longo do currículo, porém as medidas não geraram uma mobilização entre aqueles que participavam do Simpósio.

A discussão sobre a formação apresentada no evento não está separada do contexto em que o curso de História estava inserido, fazia parte de um período no qual estavam sendo aprovados os novos currículos mínimos para o curso de História, sob a responsabilidade do Conselho Federal de Educação – CFE, um órgão criado pela LDB, lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961 e responsável por realizar modificações na organização e funcionamento no sistema educacional.

No parecer apresentado pelo relator Nelson Sucupira havia o argumento de que naquele período o “currículo se destinava à ‘preparação do professor da escola média’, e em função desse objetivo é que fora organizado” (NASCIMENTO, 2013. p. 279). Porém, de acordo com Thiago Nascimento, a estrutura do currículo permanecia a mesma (Quadro 6), com as duas habilidades, aqueles que queriam o diploma de licenciado eram exigidas as disciplinas pedagógicas, que eram separadas das históricas e ficavam a cargo dos Departamentos ou Faculdades de Educação.

**Quadro 6 – Currículo Mínimo do Curso de História (1962)**

Parte Fixa	Parte Variável	Licenciatura
Disciplinas Obrigatórias	Disciplinas Complementares	Matérias Pedagógicas
Introdução ao estudo da História	Sociologia	Psicologia da Educação (Adolescência e Aprendizagem)
História Antiga	Antropologia Cultural	Elementos de Administração Escolar
História Medieval	História das Ideias Políticas e Sociais	Didática
História Moderna	História Econômica (Geral e do Brasil)	Prática de Ensino (Estágio Supervisionado)
História Contemporânea	História da Arte	
História da América	Literatura Brasileira	
História do Brasil	História da Filosofia	
	Geografia (Geo-história)	
	Filosofia da Cultura	
	Civilização Ibérica	
	Paleografia	

FONTE: NASCIMENTO, 2013, p. 280.

Embora o currículo do curso de História tenha sido questionado no que concerne a sua estrutura e perfil que lhe cabia, nem o CFE e os professores de História conseguiram dar uma outra dinâmica para a problemática que envolvia os conteúdos históricos e a formação pedagógica. Os anos que seguiram ao pós-1964 deixaram as discussões sobre a formação no curso de História mais delicadas em razão do modelo adotado pelo governo ditatorial. Amparado na estratégia de repressão política e desenvolvimento econômico fragilizou toda uma dinâmica que estava sendo gestada, a partir do debate democrático da reforma universitária e que só começaram a ser confrontados no período da redemocratização.

### **2.3. Os anos da ditadura e o ensino de História**

A legalidade dada ao CFE de propor mudanças no currículo desde 1961 sem a necessária participação da comunidade educacional, dada a sua competência, foi um dos frutos da LDB –

Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Valendo-se desse requisito o CFE inseriu no período da ditadura militar uma disciplina chamada de Estudos Sociais, que impactou diretamente os cursos de História e a formação do professor. A legitimidade do CFE veio a partir de duas disposições: a de “e) indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio (artigo 35, parágrafo 1º) e estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior, conforme o disposto no artigo 70” (LDB – Lei 4024/61).

De acordo com Anderson Nascimento (2012), as ciências sociais já faziam parte das pesquisas de alguns educadores antes de 1964, como Delgado de Carvalho, o principal defensor e difusor dessa disciplina entre os anos de 1950 e 1960 para o ensino básico. Inicialmente, tinha o sentido de trazer para o “aluno a complexidade da realidade da vida e fornecesse uma visão global dos fenômenos sociais, preparando o discente para a vida e convívio em sociedade” (NASCIMENTO, 2012, p. 105). Porém, ao ser implementada na ditadura ganhou outro sentido. Os Estudos Sociais deveriam se alinhar aos interesses do governo e não permitia uma criticidade ou “visão global dos fenômenos sociais”, mas uma visão dentro do que eles estavam propondo.

Martins (2000, p. 53) expôs que em um Estado centralizador e autoritário, como se caracterizou a ditadura, “uma reforma educacional envolveria uma ação política no âmbito nacional, com decisões centralizadas, em órgãos públicos que pudessem interpretar a lei que a subsidiava, normatizando as definições dessa reforma” e distribuindo a partir desse ponto, as “ações executivas que garantissem a esse Estado centralizador um controle sobre o processo. Daí a importância do Conselho Federal de Educação nessa ação política reformista”.

A medida implementada no 1º e 2º ano também afetaram os cursos superiores de História, ao criar as licenciaturas curtas de Estudos Sociais, congregando as disciplinas de História, Geografia, Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica. Essa norma, além de tornar precário o ensino de História no 1º e 2º ano, deixou o quadro da formação do professor de História mais agravado ao ter na disputa a disciplina de Estudos Sociais que estava habilitando profissional para o ensino básico em um tempo mais curto.

Outra perspectiva além da repressão com o pensamento crítico, era a questão econômica. O governo queria inicialmente, experimentar uma nova concepção de formação com os Estudos Sociais, no qual incluía várias áreas para o professor atuar e não apenas uma específica, principalmente porque, o modelo de formação poderia se adequar melhor aos interiores, lugares onde necessitavam de mais professores, já que o ensino básico estava se expandindo (NASCIMENTO, 2012).

Os cursos superiores de curta duração foram implantados inicialmente com o caráter de emergência e fez parte de toda uma reforma que já estava sendo discutida para o ensino superior, chamada de reforma universitária - Lei 5.540/68.

Cabe salientar que a reforma ganhou contornos diferentes daqueles que estavam sendo construídos, como os debates e sugestões vindas de vários grupos implicados nela, no período anterior a 1964. Finalmente aprovada em 1968, ela sofreu resistência por parte efetiva dos alunos ou corpo docente que não concordaram com os seus pressupostos, mas também acomodação e até colaboraram tacitamente, de acordo com Rodrigo Oliveira (2018, p.5), “uma vez que o regime conseguiu cooptar importantes quadros acadêmicos com medidas como a Reforma Universitária de 1968 e com o I Plano Nacional de Pós-Graduação, em 1975”. Isso em razão do seu duplo foco. Se ela por uma via retirou pontos importantes sobre a sua autonomia, por outro favoreceu o desenvolvimento social e econômico, como o da resolução da crise que vinha se arrastando entre a expansão do ensino básico e a necessidade de ter mais professores formados e o avanço da pesquisa científica. Segundo Selva Guimarães Fonseca, se

por um lado, a reforma aparece como instrumento de desenvolvimento e processo social, atendendo às demandas sociais por cursos superiores em nível de graduação e pós-graduação. Por outro lado, tinha um objetivo desmobilizador, pois atacava duramente a organização do movimento estudantil, a autonomia universitária e a possibilidade de contestação e crítica no interior das instituições de ensino superior. Medidas como departamentalização, a matrícula por disciplina, a unificação dos vestibulares, que passam a ser classificatórios, a fragmentação dos cursos, o controle ideológico e administrativo dos professores e o modelo empresarial implantado nas faculdades representam o ‘ajustamento’ da universidade brasileira à ordem econômica que se impunha aprofundando linhas existentes (Lei 5.540/68). (FONSECA, 2003, p.17)

Todos os esforços governamentais estavam, portanto, direcionados para o crescimento econômico do Brasil, mas fazendo pela via repressiva. O certo é que depois de 1968 o governo adotou a estratégia do desenvolvimento econômico “baseada no endividamento externo junto ao sistema financeiro internacional privado” (MOURA, 1990, p. 41) e teve uma média que comprova tal esforço, 11% de crescimento ao ano de 1968 a 1974 (SKIDMORE, p. 1988, p. 29).

Por isso, uma das consequências da reforma foi o aumento em cinco vezes, entre 1970 e 1980, dos pedidos de inscrição na universidade (SCHWARTZMAN, 2001, p. 6), além de abrir espaço para a criação de várias redes privadas de ensino, que concentraram 66.97% das vagas oferecidas (NASCIMENTO, 2012, p. 94), o que fez com que as licenciaturas curtas disseminassem pelo Brasil, pois “era um produto vendável e lucrativo” (Ibidem, p. 94). O que dialoga com o argumento de Selva Fonseca (2003), ao enfatizar que as licenciaturas curtas

expressaram essa dimensão da educação que era encarada como uma mercadoria e mão de obra rápida e barata para o mercado.

Ao verificar o quanto era lucrativo, pois se gastava pouco, as licenciaturas curtas foram implantadas em várias universidades, passando de um caráter emergencial, para o institucional, em 1971, com a percepção dos frutos que estavam gerando de forma econômica. Evidencia-se nesse ato, a crença no caráter desnecessário de uma formação longa e sólida em determinadas áreas profissionais, mas também, se torna notável, como a mudança curricular é marcada por interesses e construída de acordo com o contexto histórico.

A pesquisa científica, valorizada no período da ditadura é um dos aspectos que fizeram com que o governo tivesse aderência de uma parcela da elite intelectual. Também era parte do novo empreendimento incentivado pelo governo, que, pela “primeira vez em toda a história do Brasil, havia um esforço organizado no sentido de colocar a ciência e a tecnologia a serviço do desenvolvimento econômico, mediante o investimento de recursos substanciais” (SCHWARTZMAN, 2001, p. 1), a partir dos investimentos do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico.

Por isso, criaram em 1964 um programa de desenvolvimento tecnológico, chamado de Fundo Nacional de Tecnologia destinado a investir 100 milhões de dólares para a pesquisa e ensino, na área de pós-graduação. Tinha-se a esperança de que os investidores privados se interessassem a desenvolver suas próprias tecnologias e superar a dependência econômica e científica de outros países (SCHWARTZMAN, 2001). O fato é que, aliado a reforma universitária, a pós-graduação foi uma das áreas vistas como estratégicas para o desenvolvimento e as agências de planejamento investiram em vários programas de pós-graduações pelo país.

No processo de redemocratização foi criado, em 1975, o I Plano Nacional de Pós-Graduação com vigência de quatro anos e teve as funções de “fazer um diagnóstico do ensino de pós-graduado brasileiro, mensurar suas potencialidades tanto no ensino como na pesquisa e propor diretrizes e metas para o sistema de pós-graduação até o ano de 1979” (OLIVEIRA, 2018, p. 8-9). O plano afetou diretamente os cursos de pós-graduação em História, pois como fazia parte do projeto de expansão do ensino superior, precisaria qualificar mais professores universitários.

De acordo com Rodrigo Perez (2018) não existiam cursos de doutorado e só eram reservadas cerca de 225 vagas de cursos de mestrado em História distribuídas de forma desigual pelo território nacional. Se por um lado os cursos superiores de História estavam prejudicados pelas licenciaturas curtas, por outro, o investimento na pesquisa gerou mecanismos que



influenciou na mudança de postura em relação a formação do professor, como a organização dentro do curso de História o nascimento e consolidação do campo de pesquisa do ensino de História. Campo que entrou na disputa pela legitimidade da prática de ensino no curso de História, em um momento tão complexo da política nacional, o da redemocratização.

Não sempre em lados opostos, os campos de saberes que foram se construindo dentro da ciência histórica, se aliaram em algumas demandas externas que foram colocadas para eles e trabalharam de forma conjunta, que, na esteira das mudanças ocorridas na pesquisa, começaram a se organizar nos seus campos de pesquisa, a produzir e disseminar de forma mais organizada os materiais produzidos, além de criar eventos dentro da comunidade dos historiadores.

No que diz respeito às licenciaturas curtas e a desvalorização em relação ao ensino básico, os professores de História lutaram conjuntamente pela volta da autonomia da sua disciplina no ensino superior e a extinção dos Estudos Sociais. Principalmente porque no período da redemocratização houve representantes do poder público, como o CFE, que queriam barrar o funcionamento dos cursos avulsos de História e Geografia e no seu lugar “manter somente a licenciatura ‘plena’ nos cursos de Estudos Sociais” (MARTINS, 2000, p. 7). Ou seja, oferecer um curso superior que formasse historiadores e geógrafos numa única habilitação.

Os professores de História, à vista de todas essas questões, produziram documentos e promoveram eventos organizados pela ANPUH. Os professores “procuraram estabelecer o discurso e a prática para essa disciplina escolar, resguardando para si uma função legitimadora acerca da História ensinada” (MARTINS, 2000, p. 12). Nesse período de resistência, na busca de legitimação do seu ofício e em meio a várias discussões, a necessidade de repensar a formação do professor era urgente.

### **3. REDEMOCRATIZAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DO ENSINO DE HISTÓRIA**

O processo da redemocratização, em meados da década de 1970, foi vivido em sua pluralidade pelos sujeitos sociais. A partir da sinalização feita por Geisel de querer se afastar cada vez mais da regra arbitrária e caminhar lentamente para a restauração do estado de direito, várias vozes foram se levantando ao longo dos anos e começaram a se intensificar nas ruas, sinalizando a volta da vida pública após longos anos de repressão. Vários setores organizados da sociedade civil espalhados por vários movimentos sociais pelo país começaram a produzir algumas propostas de lei para a Constituinte e reacenderam a luta por moradia, saúde, educação, direito ao voto.

A constituição do campo do ensino de História foi iniciada nesse período de grande efervescência social e consolidação da pós-graduação. Veio marcado por uma renovação intelectual, engajada nos movimentos sociais que influenciou no processo de pesquisa. Os historiadores se interessaram por diversos setores que ressurgiram a partir dos movimentos sociais, com o objetivo de compreender os significados, ações coletivas e a sua auto-organização.

Nesse interim, cabe destacar o papel dos profissionais da educação, para o campo do ensino de História, pois começaram a se interessar e a pesquisar as experiências contidas na prática do professor. Toda a importância dada aos sujeitos se relacionou ao contexto pelo qual estavam passando, o das lutas por melhorias na educação. Os professores queriam que as legislações da área educacional fossem substituídas por propostas mais qualificadas, materializadas pela LDB de 1996 e DCNFP, em 2001, já que no período da ditadura militar a educação passou a atender as demandas do governo, refazendo toda uma dinâmica para os interesses do poder público.

#### **3.1. Processo de constituição do campo do ensino de História**

O governo de Ernesto Geisel enfrentou vários desafios com a sociedade nesse momento e alimentou a esperança de muitos daqueles que desejavam uma redemocratização. Os períodos que lhe antecederam, como o de Artur da Costa de Silva (1967-1969), que criou o Ato Institucional nº 5 (AI-5) e suspendia os direitos civis normais e, principalmente, o governado por Médici (1969-1974), que, sob o controle das forças de segurança liquidaram as guerrilhas foram os mais autoritários desde a instalação da ditadura militar em 1964. Por isso, parte da

sociedade e os opositores do Arena – Aliança Renovadora Nacional, o partido do presidente, como o MDB – Movimento Democrático Brasileiro, desejavam que, com Geisel, a repressão diminuísse (SKIDMORE, p. 1988, p. 29).

Outra questão colocada, se relacionava entre a distribuição mais justa da renda e a continuidade do crescimento engendrado pelos governos anteriores. Isso porque, entre 1960 e 1970 a renda estava se concentrando cada vez mais com os dez por cento mais ricos, na qual a parcela da renda tinha aumentado de 40% para 47%, enquanto com os cinquenta mais pobres tinha caído de 17% para 15% (SKIDMORE, 1988, p.31). A operação se tornava mais difícil diante do cenário internacional do choque do petróleo da Organização dos Países Exportadores de Petróleo – OPEP e que abalou os mercados mundiais.

O efeito do embargo de petróleo sobre a economia do Brasil foi 50% maior que o verificado nos países que estavam no seu grupo de desenvolvimento (MOURA, 1990), pois importava 80% de seu petróleo. Nesse interim, o governo tinha que fazer algumas opções: ou crescia ou entrava no processo de recessão. A posição escolhida por Geisel foi continuar com o crescimento e a saída para a crise seria usar as suas reservas e fazer empréstimos externos (SKIDMORE, 1988). Alguns empréstimos usados a longo prazo pelos governos posteriores, geraram uma crise na economia brasileira, porém nesse momento, elas foram muito importantes para dar continuidade aos projetos governamentais.

Com o clima de manter investimentos e fazer a economia crescer, estava os planos do governo para com a universidade e a pós-graduação. Havia o interesse em expandir os cursos de graduação em História e a formação dos professores universitários em programas de pós-graduação seria o espaço de qualificação estratégica. Pelo menos é isso que nos indica Rodrigo Oliveira (2018). Baseando-se no I Plano Nacional de Pós-Graduação, ele afirma que existiam 117 cursos de graduação em História, com 14.500 alunos matriculados, bem como 1.740 professores trabalhando no território nacional. Para que a meta informada nesse plano fosse atingida, era necessária a formação de 1.250 professores.

Desde a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro que a pesquisa histórica é produzida no Brasil, porém, a sua organização efetivamente só foi possível com a instalação do plano nacional de pós-graduação, pois criou o doutorado e expandiu as vagas para o mestrado. Dessa forma, a década de 1970 proporcionou uma infraestrutura organizatória que, assinalaram “como em nenhum outro momento de nossa história, um esforço sistemático e centralizado de envergadura, na produção e conhecimento histórico, que, aliás, acompanhou o sucedido em outras áreas científicas” (LAPA, 1985, p. 37 apud OLIVEIRA, 2018, p. 10).

Na área da História as medidas foram sentidas pelos profissionais e é notável como internamente se organizaram para lidar com este novo momento. Um dos movimentos que marcaram foi o fortalecimento da disciplina histórica, com a formação e/ou consolidação dos campos de pesquisa. Isso é considerável quando se verifica o início da realização dos congressos, simpósio e criação de associações no final da década de 1970 e início dos anos 1980: a Semana Nacional de História em 1979, o I Simpósio Nacional da História Antiga, em 1983, originando a Associação de Professores de História Antiga e Medieval; a I Semana Nacional de História da América, em 1984, e a origem para a Associação de História da América, o I Encontro de Estudos do século XVIII, formando a sociedade brasileira de Estudos do século XVIII (OLIVEIRA, 2018) e a ANPUH que se tornou uma entidade nacional e com ramificações regionais.

Analisando dentro os campos, o que corresponde ao ensino de História e na medida, a sua relação com os conteúdos específicos, que trata do conhecimento histórico produzido e que se materializa no currículo em forma de disciplinas como América, Brasil, Medieval, Antiga. Com hegemonia nos cursos de História, os conteúdos específicos passaram, a partir da redemocratização, a disputar o cenário com o campo do ensino de História.

A constituição do campo de pesquisa do ensino de História dentro da ciência histórica se encontra desde a década de 1970, quando trabalhos e pesquisas começaram a relatar as experiências contidas na prática do professor. Mesmo que nesse período contenha pouca ou nenhuma reflexão teórica e se enquadrem nos relatos de experiências, é importante ressaltar que esses esforços começaram nascer diante da mudança de olhar em relação aos saberes e práticas docentes (ZAMBONI, 2000-2001, p. 106).

Até a década de 1960 não havia nas universidades brasileiras, uma atenção “para a questão do ensino. Na pesquisa histórica e sobre ensino de História, não foi diferente. O ensino de História foi visto, até a década de 1960, como área de formação, não como objeto de pesquisa” (COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 147).

O impulso inicial na pesquisa do ensino de História em relação ao professor veio influenciar o campo, que, a partir das experiências dos professores e vendo que a sua prática continha saberes que poderiam ser objetos de pesquisas, deram início aos seus estudos.

Ao se impor no campo do saber, o campo do ensino de História construiu uma narrativa singular - a prática do professor - que supõe a sua existência e é oposta à do outro, que trata das questões relativas aos seus conteúdos específicos. Para que ele se fortaleça, os seus princípios regem o campo devem ser seguidos por todos que estão neles. Ou seja, todos àqueles que dela

participar tem que estar sujeitas as leis, ter afinidade entre os gostos, visão de mundo e um *habitus*<sup>2</sup> parecidos, importante para o processo de identidade.

Porém, há uma dependência relativa à totalidade e dessa forma, mantém articulações e trocas entre os outros campos (BOURDIEU, 1996). Isso exemplifica como as articulações entre os historiadores no início da década de 1980, que sofrendo ataques por parte do poder público que queriam barrar o funcionamento dos cursos avulsos de História e Geografia, os campos se articularam a partir da ANPUH e produziram documentos como o que foi feito pelo núcleo regional da ANPUH de São Paulo para denunciar tal medida:

Durante o último ENCONTRO do Núcleo Regional da ANPUH, realizado os dias 1 a 5 de setembro passados, chegou ao conhecimento da Associação a existência de uma nova ofensiva do governo, através do Conselho Federal de Educação, contra os cursos de História e Geografia. Trata-se de um projeto de resolução, acompanhado de parecer do conselheiro Paulo Nathanel, que fixa o currículo mínimo de Estudos Sociais e, ao mesmo tempo, extingue definitivamente os cursos de História e Geografia, reduzindo-os a meras “habilitações” no interior da licenciatura plena de Estudos Sociais, equiparadas a Organização Social e Política do Brasil e Educação Moral e Cívica. Tal medida estende-se a todo território nacional, e sua entrada em vigor está prevista, segundo o mesmo projeto, para 1981.

(...)

Diante desta grave ameaça não podemos permanecer de braços cruzados. É fundamental, para viabilizar nossa resistência – que já começa atrasada – um esforço redobrado de mobilização. A ANPUH deu início a uma ampla campanha de esclarecimento da opinião pública conjuntamente com a AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros), para organizar os profissionais das áreas contra esta grave tentativa de destruir campos de conhecimentos científicos, de interferir na universidade brasileira (...). (SANTOS, 2012, n.p.)

As relações, exemplificadas na denúncia, no qual o CFE pretendia extinguir os cursos de História e Geografia, fazem parte de toda a estratégia de sobrevivência que os campos inseridos nas lutas executam em busca de interesses específicos e são mobilizadas quando tem o objetivo de articular pressões para limitar a imposição do Estado.

Na década de 1980, período da construção do documento os campos já estavam mais organizados para a disputa e com o de ensino de História não foi diferente. A questão da experiência do professor já ficou mais presente na área de História, tanto que a ANPUH, a partir de 1977, pôs em discussão a consolidação no quadro de sócios os professores dos outros níveis de ensino (COSTA, OLIVEIRA, 2007, p. 148).

No entanto, a pesquisa e os debates só conseguiu, em grande parte, ter uma nova visão sobre a prática do professor e os observar como sujeitos com saberes, a partir de toda uma mudança que estava ocorrendo no campo intelectual e ciências sociais, que na década de 1970

---

<sup>2</sup> Para Bourdieu (op.cit.), *habitus* é um princípio gerador da estruturação social e que impõe um esquema durável. Dessa forma, ele “seria a incorporação das estruturas sociais em um indivíduo ou em um determinado grupo. Esse *habitus* é adquirido de acordo com a posição social do indivíduo, de acordo com o campo em que está inserido, e que permite ao indivíduo formar posições sobre os diferentes aspectos da sociedade” (SOUZA, 2014, p. 142).

se debruçou “sobre os nossos atores sociais de extração popular objetivando compreender os significados e a importância de suas ações coletivas” (PERRUSO, 2011, p. 155).

### **3.2. Impacto dos novos sujeitos sociais na pesquisa do ensino de História**

A análise da importância dos sujeitos sociais fez parte do processo que estava sendo construído dentro pesquisa social na redemocratização. Seguindo Marco Perruso (2011), os intelectuais e a ciências sociais dedicaram-se a pesquisar, a partir desse período, os significados, ações coletivas e a auto-organização das classes populares. Era contrária as tradições anteriores, como a do positivismo ou marxismo, que via os sujeitos numa perspectiva estrutural rígida, determinados pelos processos econômicos produtivos, ao invés de ser protagonistas das suas ações coletivas.

A partir da década de 1970, as pesquisas elegeram novos sujeitos que, para os estudiosos foram os motores da redemocratização: os trabalhadores e seus movimentos. Com esse enfoque, desenvolveram o que Perruso (2011) chama de “legitimidade teórica e analítica” dos sujeitos, no qual deixam ser subalternos na pesquisa e passam “a ser protagonista maior da cena política e social” (p.163). Isso só se tornou possível, pois o político, anteriormente ligado ao institucional, aos partidos, passou a ser visto de uma forma não-institucional (p.159).

Em relação ao campo historiográfico, a renovação ocorreu, segundo Francisco de Sousa (2017), em consequência da abertura epistemológica sobre o passado, para mostrar sua pluralidade, antes homogêneos. Isso porque o modelo teórico marxista que sustentavam tinham conceitos como ceticismo, revolução, estruturalismo, ideologia, sujeitos, passaram a ser rearranjados para dar lugar a um novo olhar dos historiadores, com a entrada dos novos personagens em cena.

A pesquisa já vinha sendo reinventada desde a Escola dos Annales, no início do século XX e sua ideia de promoção de “uma nova espécie de história e continua (...), a encorajar inovações” (BURKE, 1997, p. 7). Segundo Peter Burke (1997, p. 7), eram três as suas ideias principais: a primeira, “a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema”, a segunda “a história de todas as atividades humanas e não apenas história política” e a terceira, “visando completar os dois primeiros objetivos, a colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a lingüística, a antropologia social, e tantas outras”.

Margareth Rago (1999) destacou que a despeito da primeira metade de 1970, no Brasil, ser carregada de repressão cultural imposta pela ditadura militar, esse período foi de grande

expansão para os estudos, causado pelo florescimento cultural e intelectual de muitos campos de pesquisas. Ela argumentou que, com os ventos de uma nova produção acadêmica, junto as especificidades históricas locais, os historiadores romperam com as análises marxistas e produziram suas pesquisas baseadas em novos conceitos no campo epistemológico e reivindicava a partir dos estudos, como o de E.P. Thompson “a presença ativa dos sujeitos políticos, a ação social e a interferência criativa dos agentes históricos” (RAGO, 1999., p.76).

Foi no processo da redemocratização e por meio da eleição dos novos agentes que teremos o conhecimento dos sujeitos nas suas ações, não mais na estrutura marxista e “sem que teorias prévias os houvesse constituído ou designado” (CHAUÍ, 1986, p.10 apud SADER, 1986). Na esteira de todos esses acontecimentos, o campo do ensino de História elegeu, o que para eles seriam o sujeito da redemocratização e importante nas suas pesquisas, os professores. Tudo que estava envolvido com docência, saberes e experiências, e escola passaram a ser objetos de análise. Isso se torna evidente com a realização do primeiro evento, o Encontro Perspectivas do Ensino de História, criado em 1988. Organizado na pós-ditadura, ele teve o objetivo de refletir sobre os caminhos que estavam sendo tomados no ensino de História.

O evento contou com 3 mesas redondas, 9 minicursos, 41 comunicações organizadas em 8 temas e teve a participação de 734 participantes de 21 estados brasileiros. Dentre os temas que variaram e configuraram a primeira agenda de discussões nos anos que seguiram: formação de professor de história; relatos de práticas de ensino, propostas curriculares e perspectiva do ensino das disciplinas escolares (ALMEIDA NETO; MELLO, 2016).

O público na grande maioria foi composto por professores das escolas, jovens recém-formados nas universidades e pautavam as demandas que eram urgentes para a História no ensino básico. Isso foi tão notável no evento que, ao apresentar os Anais, Elza Nadai, a organizadora, salientou: “A história na escola de 1º e 2º graus vem sendo objeto de profundas discussões, sobretudo quanto à definição de seu papel educativo, em face do conjunto de transformações que têm perpassado o espaço escolar desde a década de setenta” (NADAI, 1988:1 apud LOURENÇO, 2014, p. 13).

Ernesta Zamboni (2000-2001, p.106) ao fazer o balanço do panorama das pesquisas no ensino de História, no V Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História, em 2001, outro evento promovido pelo campo, diz que não tem como “pensar o ensino de História deslocado da formação do professor”, por isso, “para muitas das pesquisas voltadas para a produção de conhecimento é fundamental que haja uma relação íntima”.

Em consequência surgiram pesquisadores com a demanda de discutir a prática de ensino na formação do professor, visto como técnico desde a formação da universidade no Brasil, o

campo do ensino de História trouxe a pluralidade de conhecimentos que envolvem a prática e rompeu com a ideia dominante, a de uma formação técnica e posterior aos conteúdos específicos, como se fossem dois momentos desconexos.

Um das estudiosas que pesquisa a formação do professor e que se destacou, foi Selva Guimarães Fonseca. No seu livro *Didática e Prática Pedagógica de Ensino de História*, em 2003, a pesquisadora abordou a importância da aliança entre os conteúdos específicos e pedagógicos na formação inicial. Para ela (2003, p. 60), é nesse momento que eles “são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência do saber docente”. Por isso, os cursos tinham que ser vistos como um importante “momento de construção da identidade pessoal e profissional do professor, espaço de construção de maneiras de ser e estar na futura profissão”.

A formação dos professores estava também sendo reivindicada pela comunidade educacional, que solicitava melhorias na educação brasileira, pois após a ditadura militar foi ainda mais desestruturada. Não restrita aos professores de História, as lutas nesse momento fazem parte de todo um movimento político que estava acontecendo no campo da educação. Um processo de mudança que “surgiu como uma demanda de se rever a formação de professores para a Educação Básica [...], desencadeando um processo de reflexão no cenário nacional que resultou em uma legislação própria para os cursos de graduação” (MACHADO, 2010, p. 26).

Foi ressaltada no final da década de 1980 e 1990, a necessidade de uma lei que trouxesse para a formação do professor, a necessidade da relação entre a teoria e prática, de consolidar a identidade do professor e que foram atendidas com de uma nova LDB, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB – Lei 9394/96.

Principalmente porque a LDB foi o começo da modificação feita pelos governos para atender aos objetivos que estavam projetando para os cursos de licenciatura e formação do professor. Neles foram disponibilizadas para a prática de ensino, uma carga horária de 300 horas. Em 2001, as diretrizes e bases que trataram da formação do professor, tiveram um desdobramento com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – DCNFP, para atualizar e detalhar melhor os artigos da LDB. Nesse período ocorreu também, a construção das DCNCH – Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em História.

É no diálogo com o que foi produzido dentro do campo sobre a formação do professor e as leis e diretrizes, que nós construímos a análise de como se implementaram as mudanças da



prática de ensino no curso de licenciatura em História na Universidade Federal da Bahia-UFBA.

### 3.3. A LDB – Lei nº 9394/96

No período da construção da LDB de 1996, houve um embate entre governo, que tinha o interesse em acomodar uma política de viés neoliberal, com o objetivo de reformar a educação a partir dos ditames das corporações transnacionais, detentores do capital financeiro e os profissionais da educação que, por sua vez, tinham pautas mais progressistas. Foi nesse período movimentado - entre o mandato de Fernando Collor, seu impeachment e a eleição de Fernando Henrique Cardoso, em 1995 - que os sujeitos e seus diferentes objetivos para a educação nacional, implementaram a lei mais atual da educação nacional.

A LDB foi aprovada num governo democrático, que tinha uma política de Estado neoliberal. Isso expressa que os profissionais da educação tiveram que moldar um currículo com políticos, organismos internacionais e regionais vinculados ao mercado, que estavam tutelando as reformas na educação.

O neoliberalismo veio após a crise do sistema capital (final do século XX) e que impulsionou um novo ciclo de acumulação capitalista. Surgiu nos países do norte industrializados, em um contexto histórico de fracasso evidente de estratégias de desenvolvimento econômico centradas no intervencionismo estatal, do Estado de bem-estar, após a segunda guerra mundial. A nova doutrina indicava que todos os países se integrassem com os mais avançados e formasse um todo, sem limites de restrição, aceitando as novas regras ou ficariam excluídos do novo processo, em situação de pobreza.

O conjunto de ideias explicitando as reformas veio com um documento chamado Consenso de Washington e “balizou a doutrina do neoliberalismo ou neoconservadorismo que viria a orientar as reformas sociais nos anos de 1990.” (FRIGOTTO; FRANCO, 2003, p. 95.) O Brasil estava em uma condição social grave e, segundo Miriam Limoeiro-Cardoso (1999, p.111), em 1989 havia dados que indicavam como pobres 34% dos domicílios urbanos e 45% dos domicílios rurais. Situação que foi usada como argumento para que aceitassem o plano de medidas que os países mais avançados haviam elaborados e sair desse patamar. No que diz respeito a educação, os organismos internacionais e regionais que reformaram, foram:

o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). No plano jurídico-econômico, a Organização Mundial do Comércio (OMC) vai tecendo uma legislação cujo poder transcende o domínio das

megacorporações e empresas transnacionais. É interessante ter presente o papel da OMC, pois em 2000, numa de suas últimas reuniões, sinalizou para o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional. Em termos de América Latina, podemos destacar, no plano econômico, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e, no plano educacional, como veremos a seguir, a Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (OREALC). Num plano mais geral situa-se o Acordo de Livre Comércio das Américas (ALCA), cujo escopo se situa dentro da doutrina da Organização Mundial do Comércio. (FRIGOTTO; FRANCO, 2003, p.96)

Protagonizaram as reformas e criaram medidas que teriam que ser colocadas em prática. A LDB de 1996, desse modo, entrou em consonância com vários dos objetivos dos documentos produzidos por esses organismos tais como a melhoria na alfabetização e a preparação para o mercado de trabalho.

A partir de grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental, os organismos mostraram quais eram os seus objetivos para a educação, como a necessidade de uma educação ampla para todos, desenvolvimento de ações para o problema do analfabetismo, mudanças nos termos de conhecimento e habilidades específicas e inclusão conhecimento sobre questões científico-tecnológicas (FRIGOTTO; FRANCO, 2003).

É inserido nas medidas do governo que, na sua maior parte, adotava medidas dos organismos internacionais, que a LDB de 1996 foi criada. Seu primeiro projeto foi enviado à Câmara Federal pelo deputado Octávio Elísio, do PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira, de Minas Gerais, em 1988, e produzido a partir do texto integral, feito pela comunidade educacional, principalmente, por Dermeval Saviani (2006). De acordo com o mesmo, a este projeto foram anexados mais 7 como alternativas e 19 tratando de aspectos específicos, além de 978 emendas de deputados de diferentes partidos e várias sugestões de diversas fontes. Após ser apreciado pelas comissões, foi substituído pelo projeto de Jorge Hage, do PSDB-BA, em 1990, relator da Comissão de Educação.

É importante ressaltar o aspecto da democracia participativa que, estava sendo construída na LDB de 1996, tanto que à época, segundo Dermeval Saviani (2006, p. 57), Jorge Hage chegou a inferir que “o que talvez tenha sido o mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei de que se tem notícia no Congresso Nacional”. Um avanço importante no que diz respeito a participação da comunidade educacional, que ansiava para que seus projetos fossem ouvidos democraticamente, processo inviável na ditadura militar. O texto finalmente sancionado, contém 9 títulos que tratam desde os princípios e fins da educação, as disposições transitórias.

A LDB de 1996 possibilitou aparatos legais para que os cursos de licenciatura fossem realizados em nível superior e por meio dos acordos, atendendo pautas históricas dos

profissionais da educação, como a identidade, a importância da prática e a sua relação com a teoria.

Composta por IX títulos, a LDB possuiu um caráter amplo e de múltiplas dimensões. Por ser uma lei, ela é constituída de um conjunto normativo que traduz as práticas e regula a política educacional brasileira. Seus artigos, dessa forma, não deram conta de uma melhor explicitação, que só viria a acontecer com as DCNFP, em 2001, porém, já evidenciou a partir desse momento, uma nova forma de tratamento aos cursos superiores.

Dentre os capítulos, nos detemos com o VI, “Dos Profissionais da Educação”, com o objetivo de discutir como foi aprovada os artigos relativos à formação do professor. Dentre os sete que o compõe, nos interessam três especificamente, a saber: o artigo 61, o 62 e o 65.

Claúdia Pecegueiro (2016) expôs que a lei é um caminho estratégico para a compreensão da formação do professor nesse momento e pode ser vista por uma chave de compreensão, a de que a sociedade contemporânea tem como fundamento a informação, conhecimento e instabilidade, causada pelas mudanças profundas que ocorreram na sociedade com o fim do século XX e “tudo isso evidencia que a formação do professor tem que ser repensada visando a construção e o fortalecimento de nova(s) competência(s) pedagógica(s)” (n.p.).

Novas competências que podem ser vistas a partir do art. 61 que trata da necessidade de que se estabeleça nos cursos de formação de professor, a relação entre a teoria e prática. Não distinguindo mais o momento que o futuro professor recebeu os saberes teóricos e a partir disso, o desenvolveu nas disciplinas que tratam da prática, mas que as duas tivessem entrelaçadas a todo o seu fazer profissional. Por isso,

Art. 61 A formação dos profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I. a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (LDB – Lei 9394/96)

Assim, os futuros profissionais poderiam conhecer uma nova dimensão da sua formação, construída no entendimento de que a prática não poderia mais ser vista como uma técnica e sem ligação com os saberes teóricos.

O artigo 62 veio fortalecer este aspecto e extinguiu definitivamente do currículo as licenciaturas curtas e instituiu a licenciatura plena.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (LDB – Lei 9394/96)

Com outro *status* a partir da lei, a licenciatura pode ter outra identidade. Agora era possível lhe dar características e legitimidade próprias. Para Pedro Demo (1997, p. 45), a LDB favoreceu grandes avanços, pois ao reconhecer a necessidade de uma nova dimensão, tratou a educação como um “processo formativo, no sentido reconstrutivo humano, não algo da ordem de mero treinamento, ensino, instrução”. Como foi vista na ditadura militar, com as licenciaturas curtas.

A partir de toda a complexidade que estava sendo tratada a formação do professor, a prática de ensino ganhou uma carga horária própria. Com o artigo 65, houve uma reorganização na estrutura dos currículos, para reparar a escassez das horas de estágios em educação, concentrada no final do curso. Por isso, os cursos de licenciatura deviam construir aparatos que proporcionasse uma maior experiência. Para garantir que isso acontecesse, a LDB lhes deu uma carga horária fixa de 300 horas:

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. (LDB – Lei 9394/96)

Marcia Campos (2006, p. 5) argumentou que essa carga horária surgiu como “um panorama de dúvidas e indefinições sobre como trabalhar essas 300 horas de prática de ensino no curso de licenciatura.” Ou seja, como organizar essas 300 horas? O caráter generalista próprio da LDB, não especificou e, assim, essas imprecisões só foram dissipadas com a construção das diretrizes para formação de professores em 2001. Contudo, a lei conseguiu trazer para os profissionais da educação avanços inegáveis. Agora o ensino superior tinha uma legislação que, embora tenha sido construída em um contexto neoliberal, lançou bases para o curso de formação de professor e possibilitou uma mudança legal no paradigma tradicional em relação a teoria e prática.

Após a LDB de 1996, foram criadas as DCNFP - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em 2001 e tiveram o objetivo de atualizar e elaborar mais detalhadamente, o que foi aprovado pela LDB sobre a formação do professor. Dessa forma, os conceitos como teoria e prática, prática de ensino e estágios supervisionados foram melhor explicitados, cessando com algumas imprecisões, decorrente do caráter generalista da LDB.

### **3.4. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – DCNFP**

As DCNFP foram remetidas ao CNE - Conselho Nacional de Educação em maio de 2000 e aprovadas em 2001, após vinte e uma reuniões feitas em encontros, seminários e conferências. Segundo as DCN, a educação brasileira após a redemocratização, deu passos cada vez mais significativos no caminho da universalização, melhorando e democratizando o seu acesso e, portanto, neste momento, era necessário ter profissionais para lidar melhor com as novas demandas e expectativas educacionais. Tais demandas se referiam à preparação dos professores para a sociedade da informação e conhecimento.

Nessa nova formação, continua, era necessário o discernimento sobre as necessidades que advém da interferência cada vez mais forte do avanço e disseminação das tecnologias da informação e comunicação, bem como compreender o processo da internacionalização da economia. Dentre as competências esperadas do profissional da educação nesse contexto, estavam aquelas que se relacionava a nova convivência em sociedade, qual seja, a de conseguir ampliar o conhecimento dos estudantes e colocá-los a par das necessidades que a contemporaneidade estava impondo (CNE/CP 9, 2001).

Para isso, era importante uma mudança nos currículos e, conseqüentemente, na formação do professor, para contemplar características consideradas essenciais à atividade docente; mas como essas competências poderiam ser atingidas, se os cursos ainda permaneciam com os moldes tradicionais? Colocando a prática como algo técnico e não lhe dando a legitimidade necessária?

Para o documento, um novo profissional deveria ser produzido e deveria ser aquele que entendesse a licenciatura como uma habilitação que tinha por característica formar professor. Isso não queria dizer que essa modalidade desconsiderasse os conteúdos específicos, mas que usasse “o conhecimento dessas disciplinas para uma intervenção específica.” (CNE/CP 9, 2001, p.54), ou seja, a intervenção na sala de aula, pois a realidade estabelecia uma mediação diferente, não um saber sobre um objeto do conhecimento, mas um saber que entendesse os sujeitos na interação com as pessoas.

Na explicitação dos princípios e diretrizes houve algumas definições, como a do que é a teoria e prática, a prática como componente curricular, os estágios curriculares supervisionados e a consolidação das licenciaturas plenas.

Sobre a teoria e prática, as diretrizes as definiram como “polos distintos, porém complementares, mostrando a necessidade de estabelecerem-se como unidade indissolúvel, guardando suas peculiaridades como polos com identidades autônomas”. (PARECER CNE/CP 9, 2001, p.28). As DCNFP entenderam por teoria, como os conteúdos específicos de cada área

e a prática como o momento de transposição, no qual as coisas vão sendo feitas, o momento da ação, baseado naquilo que foi aprendido.

No entanto, o sentido da teoria, expressa nos documentos é uma escolha feita a partir dos interesses que lhe são próprios. A reflexão não é nova e ela parte de discussões que já eram refletidas desde a Grécia quando Sócrates, Platão e mais tarde, Aristóteles. Marcia Campos (2016) revela que, historicamente, ora se privilegiava a prática, ora a teoria, com a intenção de inferir qual era a mais fundamental em detrimento da outra. Pode-se verificar, por exemplo, em Sócrates, quando ele enfatizava a importância da prática, como a ação do homem com o fim em si mesma e de outro lado, Platão que tendia a favorecer o mundo das ideias. Já em um processo de reelaboração, mais tarde Aristóteles revela que há um isolamento entre a teoria e prática e que gerou várias influências no campo da ciência moderna, como a concepção positivista que concordou em separá-la, enquanto a marxista desconheceu a sua dualidade.

É importante salientar estas considerações filosóficas, pois foram elas que influenciaram historicamente o campo da educação no Brasil e a opção realizada pelas DCNFP está dentro dessa disputa. Coube, portanto, a ela uma compreensão do que vem a ser a prática e teoria e a sua indissociabilidade, mas o que se analisa é que todo o esforço de frisar essa relação, veio para evidenciar mais detidamente que a prática é tão importante quanto a teoria, no intuito de tirá-la de uma concepção restrita, isolada. Para elas,

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação. (PARECER CNE/CP 28, 2001, p.9)

Portanto, um fazer docente baseando-se na teoria e a teoria sendo refletida a partir da atuação do professor. Uma prática, portanto, que tem terminalidade própria, identidade, se constituindo por meio também da teoria, como complemento. Dentro da formação docente há muitas maneiras de acontecer, seja por meio da prática como componente curricular, seja pelo estágio supervisionado ou nas próprias disciplinas específicas da área. Isso porque a prática tem que estar em todos os momentos, seja dentro da sala ou fora dela, como uma fazer-pensar constante. Tal aspecto é importante, de acordo com o documento, para enfrentar problemas históricos, no qual, embasada nos moldes tradicionais, a ênfase estava

contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado. Neste sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como “licenciados”

torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da “área”, passando muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso e autoformulação do “jeito de dar aula”. (PARECER CNE/CP 9, 2001, p.16)

Essa reflexão nos leva ao que já foi dito sobre a prática vista como uma técnica, desprovida de conhecimento e reflexão. Colocada como uma categoria específica, a licenciatura plena passou a ter integridade fixa, sem estar atrelada ao bacharelado, como necessidade da formação integrada dos professores para todas as etapas em nível superior e que tenham identidades próprias. “A *licenciatura* é uma licença, ou seja, trata-se de uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação.” (PARECER CNE/CP 28, 2001, p.2).

Para Ângela Ferreira (2015), o objetivo dessa medida não é oferecer uma solução para a complexa tarefa que é formar um professor, mas que trabalhe no sentido de proporcionar uma formação ao profissional para quando ele “ao chegar à escola, o professor seja minimamente capaz de selecionar conteúdos, escolher estratégias de ensino para aquele grupo, naquele contexto” (p. 90). Essa capacidade de adotar estratégias faz parte de uma experiência reflexiva da graduação, cujo modelo tradicional do currículo não contemplou.

Desse modo, as novas DCN’s tiveram o objetivo de disponibilizar aos cursos de História, uma renovação no currículo ao indicar a importância da associação entre as disciplinas específicas com aquelas que tratam da prática de ensino na formação do professor.

A formação tradicional perdia espaço nas novas diretrizes, que, fruto de toda uma luta iniciada no processo de redemocratização, olhou por outro ângulo os cursos de formação. Para as DCNFP a tradição em separar a teoria e prática perdia a validade no mundo que pedia respostas cada vez mais sofisticadas dos profissionais. A dinâmica de aliar os conteúdos específicos com a realidade se tornava vigente e os futuros profissionais tinham que perceber a complexidade do ato educativo.

Para Fonseca (2003, p. 62) entender a complexidade que envolve a formação do professor é essencial para escapar da generalização que houve “entre os estudantes de história, da ideia preconcebida de que para ser professor de história basta dominar os conteúdos de história”. Assim, os estudantes deixariam de ver as disciplinas de prática da área pedagógica como sendo “desnecessárias, acessórios”.

Por essas questões, que medidas concretas foram orientadas pelas diretrizes, como a definição da prática como componente curricular – PCC e a sua carga horária. Para o documento, esta é uma dimensão do conhecimento que está presente no curso de formação,

quando se trabalha a reflexão da atividade profissional e no estágio supervisionado, no momento que exercita a atividade profissional, concepção que se torna mais precisa no Parecer CNE/ CP nº 28:

A prática, como componente curricular, que terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas. Com isto se pode ver nas políticas educacionais e na normatização das leis uma concepção de governo ou de Estado em ação. Pode-se assinalar também uma presença junto a agências educacionais não escolares tal como está definida no Art. 1º da LDB. Professores são ligados a entidades de representação profissional cuja existência e legislação eles devem conhecer previamente. Importante também é o conhecimento de famílias de estudantes sob vários pontos de vista, pois eles propiciam um melhor conhecimento do *ethos* dos alunos. (PARECER CNE/CP 28, 2001, p. 9)

Uma prática que entenda, portanto, a formação do professor para além da preparação para a regência de classe e que trabalhe outras dimensões, como na construção de espaços para que o licenciando participe do relacionamento com as famílias dos alunos, com as entidades, a comunidade. Uma atividade que tem que ser tão flexível, para ser capaz de atender os múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica e que deve ser iniciada desde o começo da formação e se desdobrar para todo o curso, concorrendo para isso, a construção da identidade do professor como educador. Ampliando, portanto, a vivência da natureza da sua profissão.

Ângela Ferreira (2015) destaca que a PCC não deve ser mais entendida como um espaço de aplicações e técnicas/metodologias, mas um espaço de reflexão e articulação com a teoria. Para criar esse espaço dentro do currículo, o documento implementou 400 horas de prática como componente curricular. Ela foi aprovada na resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (CNE/CP 2, 2002, p.9) (grifos nossos)

A mudança na carga horária não afetou somente a PCC, mas como podemos ver também, o estágio curricular supervisionado de ensino que, a partir das diretrizes de 2001,



passou a ser compreendido como um tempo de aprendizagem no seu lugar de ofício, a escola, para aprender a sua prática e depois poder exercer a profissão.

De acordo com o documento, o ECS não deveria ser realizado de qualquer modo, pois para ser satisfatório, precisaria de uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido, no ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário, por isso supervisionado, além de uma atuação coletiva entre os formadores.

Ainda segundo as diretrizes, não deveria ser reservado apenas à prática na sala de aula, nem como mão-de-obra-barata:

Entre outros objetivos, pode-se dizer que o estágio curricular supervisionado pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência. Mas é também um momento para se acompanhar alguns aspectos da vida escolar que não acontecem de forma igualmente distribuída pelo semestre, concentrando-se mais em alguns aspectos que importa vivenciar. É o caso, por exemplo, da elaboração do projeto pedagógico, da matrícula, da organização das turmas e do tempo e espaço escolares. (PARECER CNE/CP nº28, p.10)

A partir de uma preparação ampla, do conhecimento real da situação de trabalho e complexidade da sua atuação é que o profissional poderia se tornar consciente, autônomo na sua profissão. Ou seja, uma vivência que poderia permitir um contato com vários aspectos da vida escolar, como a elaboração do projeto pedagógico, a matrícula, a organização das turmas, do tempo, espaços escolares e a comunidade. Tais diretrizes deixaram definidas de modo mais detalhado e indicaram como os Colegiados deveriam que elaborar o seu currículo, de forma que pudessem se renovar e proporcionar uma experiência mais abrangente na formação do professor.

Algumas problemáticas são refletidas a partir disso, pois, no mesmo ano que foram construídas a DCNFP, foram aprovadas as DCNCH. Dessa forma, cumpre problematizar: como as DCNCH viram os professores de História? Mais especificamente, para eles, qual é o perfil das licenciaturas em História? Há alguns avanços em relação aos problemas na formação e que estavam cristalizados? Será que o fim do currículo mínimo, a partir das novas diretrizes, deu maior liberdade para que fossem construídas disciplinas mais condizentes com a realidade profissional? Elas dialogaram com as DCNFP?

### **3.5. Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em História - DCNCH**

As diretrizes de História foram elaboradas com a finalidade de substituir os currículos mínimos. Vieram como consequência da renovação que ocorria na educação brasileira e, mais especificamente, na área de História. Foram aprovadas no CNE - Conselho Nacional de Educação, em 2001 e surgiram da elaboração da ANPUH – Associação Nacional de História e uma comissão nomeada pelo MEC – Ministério da Educação, em 1998.

O documento expressou que a necessidade de novas diretrizes para o curso de História já era sentida desde a década de 1970, pois, foi quando começaram a ser exigidas uma maior profissionalização, atividades de pesquisa e regimes de dedicação exclusiva. Além de ter sido nessa década, a proliferação de revistas e a ampliação da consciência necessária da associação entre ensino, pesquisa e extensão, por isso, era inevitável construir currículos mais flexíveis às demandas que foram surgindo.

Demandas que se concentravam nas tradicionais dicotomias entre Bacharelado e Licenciatura e que, formavam até então, o caráter do curso, se apresentavam cada vez mais limitadas, não condizentes com a realidade que estava se impondo. Isso porque todas as mudanças ocorridas na área afetaram também as ocupações e elas foram ampliadas, como nos diz um trecho do documento:

Além das tradicionais destinações (ensino de primeiro e segundo grau, por um lado; ensino universitário ao qual se vinculava a pesquisa por outro), pessoas formadas em História atuam crescentemente (e a lista a seguir é seletiva, incompleta): em institutos de pesquisa que não desenvolvem atividades de ensino; realizando pesquisas ligadas a questões vinculadas ao patrimônio artístico e cultural, à cultura material (associação Arqueologia/História, atuação em museus) ou a serviço dos meios de comunicação de massa (imprensa, televisão etc.); funcionando em assessorias culturais e políticas também; trabalhando na constituição e gestão de bancos de dados, na organização de arquivos e em outras áreas de um modo geral ligadas à reunião e preservação da informação. (CNE/CES 492, 2001, p.5-6)

No novo momento, a formação do profissional em História, requeria uma preparação mais abrangente do que a do ensino e pesquisa, para incluir tais demandas. Cerri (2004) considerou positiva essa iniciativa do documento, pois colocou em evidência o “princípio da integralidade da formação do profissional de História”, no qual,

considerou superadas as distinções entre Bacharel e Licenciado, tanto pela exigência simultânea das competências de cada habilitação pelo mercado que se apresenta ao graduado em História na atualidade, quanto pela diluição dessas habilitações pelos múltiplos campos de trabalho, para além da pesquisa ou do ensino definidos isoladamente e em oposição um ao outro (2004, p. 35).

Para Cerri (2004), todo o avanço das DCNCH foi jogado por terra, com as DCNFP que exigiam a especificidade das formações. Mas como trazer o princípio de integralidade para um curso que ainda não superou questões históricas que envolvem a formação do professor?

Quando o documento tratou dos pontos específicos, como o primeiro que caracteriza o perfil dos formandos, enfatiza que o “pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão” (CNE/CES 492, 2001, p. 7), devem ser colocados em primeiro plano e instauradas como essenciais, pois é a partir do seu cumprimento, que as outras atividades profissionais serão supridas, como o magistério. Selva Guimarães (2006), sobre essa assertiva, questionou: “Por que não dizer que o curso de história forma professores de história? Por que não confessar para nós mesmo, formadores, que o campo de trabalho do historiador é basicamente o ensino?” (p.65).

Nota-se, portanto, que não há uma concordância sobre os termos do documento dentro do campo do ensino de História. Tânia Machado (2010, p. 67) ao criticar as DCNCH por ser omissas em relação a formação do professor, enfatiza que é notório no documento a “desproporcionalidade entre as habilidades e competências gerais e aquelas específicas a Licenciatura”, pois, “enquanto as primeiras consistem em seis, as segundas resumem em duas”:

## 2. *Competências e Habilidades*

### A) Gerais

- a. Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;
- b. Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço;
- c. Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua interrelação;
- d. Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento;
- e. Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural.
- f. competência na utilização da informática. (CNE/CES 492, 2001, p.8)

### B) Específicas para licenciatura

- a. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- b. domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino. (CNE/CES 492, 2001, p.8)

Dessa forma, enquanto as competências e habilidades gerais trouxeram questões que envolveram tudo o que concerne ao conhecimento histórico, coube à licenciatura o domínio dos conteúdos e métodos e técnicas pedagógicas, para a transmissão do conhecimento.

Selva Fonseca (2003) sobre as competências e as habilidades, traz outra reflexão que se relaciona a ideia que ainda existe no documento da negação da complexidade do conhecimento histórico e da sua profissionalização, a saber, a de que “para atuar no mercado de trabalho - magistério etc – basta *dominar, problematizar, conhecer, transitar e desenvolver a pesquisa* no campo da história e historiografia” (p.67). Ao optar por uma formação geral e não colocar a

licenciatura como uma habilidade que forma a grande parcela dos profissionais, os documentos simplificam questões que, dentro da área são problemáticas.

No que diz respeito ao lugar em que deveria ser desenvolvida as atividades de prática de ensino, houve um avanço. Tradicionalmente sob a responsabilidade da Faculdade de Educação, a partir das DCNCH houve uma indicação para que elas fossem realizadas no interior dos cursos de História. Segundo elas,

1. As atividades de prática de ensino deverão ser desenvolvidas no interior dos cursos de História, e sob sua responsabilidade, tendo em vista a necessidade de associar prática pedagógica e conteúdo de forma sistemática e permanente. (CNE/CES 492, 2001, p.8). (Grifos nossos)

A disputa pela especificidade da prática de ensino e sua internalização nos cursos de História veio com a Didática da História e pode ter influenciado na construção do tópico. Porém, mais do que analisar a importância dada a prática no documento, é deter o olhar sobre a responsabilidade que recai para os Colegiados, pois são os profissionais que tiveram a responsabilidade de implementar a prática de ensino no interior dos cursos de História.

Não há nas DCNCH uma especificação sobre o formato disciplinar da prática de ensino, coube apenas orientar as futuras elaborações. O relevo final foi dado pelos Colegiados. A matriz curricular foi feita com autonomia e elaborados de acordo com as particularidades de cada instituição, pois estão amparados pela LDB de 1996:

- Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:
- I. (...)
  - II. fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes; (LDB – Lei 9394/96)

Como não existe um único modelo de formação de professor e cada “curso faz suas opções teóricas e políticas” (FERREIRA, 2015, p. 90), é só analisando mais detalhadamente como foram implementados os componentes da prática para refletir a legitimidade do campo do ensino de História.

### **3.6. Didática da História e as disputas pela legitimidade da prática**

A prática de ensino na formação do professor ganhou uma legitimidade a partir das DCNFP, em 2001. As pesquisas no campo do ensino de História, legitimada pelas novas diretrizes, disputaram a prática de ensino como um lugar de reflexão, aprendizagem e necessária na relação com a teoria. Porém, um novo elemento veio se juntar a estes. A partir dos anos 2000, o campo de estudo avançou sobre o tema e começou a pesquisar com maior peso a especificidade dessa prática, interna a disciplina, que se relacionava com os conteúdos históricos e por isso, vista de dentro de uma didática própria, a Didática da História.

As produções brasileiras sobre a didática da História, principalmente após o ano de 2001, foram influenciadas pelas pesquisas alemãs e tem Jörn Rüsen como um dos seus grandes expoentes. Estudo que, no entanto, segundo Rafael Saddi (2014, 134-135), era “formado por diferentes autores, que, respondendo às carências de orientação da sociedade alemã pós-guerra, produziram uma reformulação da didática da história”, não homogênea e que, segundo a sua opinião, Rüsen ganhou o mérito por “desenvolvê-lo de uma forma mais profunda”.

Rüsen, como os outros pesquisadores alemães, viviam uma crise nos finais dos anos 1960, causada pela perda de legitimidade da História e do ensino da História, pois esta não conseguia mais responder as carências que a sociedade alemã passava no pós-guerra, em um contexto de conflito de gerações e fracasso na guerra. Uma parcela da nova geração, diante de todas as questões que foram sendo apresentadas no período “exigia um debate sobre o passado recente, mas, a ciência histórica e o ensino da história não haviam acompanhado esta transformação” (SADDI, 2014, p. 137).

Por isso, aos poucos, a disciplina de História começou a ser substituída por outras disciplinas mais preparadas para discutir questões relativas ao passado recente. Foi na crise que os estudiosos alemães, impulsionados, buscaram na ciência histórica tanto o déficit teórico, quanto a relevância da história para vida humana (SADDI, 2014).

Uma explicação sobre a situação da ciência histórica foi dada por Jörn Rüsen (2006). Ao analisar a didática da História na Alemanha, avaliou que, até o século XVIII, a História foi orientada pelos problemas práticos da vida e um dos seus fundamentos básicos era a necessidade de criar uma consciência em relação ao passado, presente e futuro. A Didática da História tinha a função de proporcionar uma reflexão acerca do ensino e aprendizado da História que estava sendo produzida, para que, cada vez mais, a História estivesse afinada na sua utilidade: “a escrita da história era orientada pela moral e pelos problemas práticos da vida, e não pelos problemas teóricos ou empíricos da cognição metódica.” (p. 8).

A ligação entre a disciplina e a sua utilidade, também foi relatada por Ronaldo Alves (2011), ele expôs em sua tese que “até as últimas décadas do século XVIII, antes do processo de cientificização moderna da História, inaugurada com a criação de sua metodologia de pesquisa, o labor historiográfico se pautava por demandas de aprendizagem na sociedade ocidental” (p.19). Porém, a relação da História com a sua didática foi desfeita a partir do século XIX. Nesse momento a disciplina ganhou o *status* de ciência e seus princípios básicos de orientar a vida nas estruturas do tempo, foram substituídas pela metodologia da pesquisa histórica.

A “cientifização” da história acarretou um estreitamento consciente de perspectiva, um limitador dos propósitos e das finalidades da história. A esse respeito, a cientifização da história excluiu da competência da reflexão histórica racional aquelas dimensões do pensamento histórico inseparavelmente combinadas com a vida prática. Desse ponto de vista, pode ser dito que a história científica, apesar de seu clamor racionalista, havia conduzido aquilo que eu gostaria de chamar “irracionalização” da história. (RÜSEN, 2006, p. 9)

O que dizia respeito a didática foi relegada para o segundo plano e colocada na área da pedagogia, não estando mais dentro dos objetivos dos historiadores. Consequentemente, a questão da formação do pensamento histórico “saiu do espaço público e adentrou paulatinamente ao espaço privado à medida que se vinculou ao trabalho metodológico criado e partilhado por especialistas” (ALVES, 2011, p. 19).

Jörn Rüsen (2006) afirmou que o quadro só começou a mudar na Alemanha quando os estudos históricos deixaram de ser legitimados pela sua própria existência e precisaram de reflexões mais amplas sobre os seus fundamentos, sua interrelação com a vida prática e com a educação. A visão sobre a didática foi transformada. De limitadora, passou a ter relação com o próprio trabalho dos historiadores.

A virada no entendimento sobre a Didática da História fez com que saísse de um campo de teorias e métodos voltados para o ensino e entrasse para o do aprendizado da História. Para que ela fizesse parte desse novo lugar, os historiadores alemães lhe articularam ao conceito da consciência histórica. Definida como a soma “das operações mentais com as quais os homens interpretam a sua experiência de evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57; CERRI, 2017, p. 20), a consciência histórica se relacionava com o passado, presente e futuro.

Referenciada nos estudos de Jung e Staehr (1998) sobre o ensino de História na Alemanha, Schmidt (2016) afirmou que a partir da década de 1980 houve um consenso entre os didáticos da História conservadores e progressistas sobre o entendimento da consciência histórica como “competência subjetiva do pensamento histórico e também como objeto de conhecimento” (p.26).

A partir da influência da didática da História alemã, a didática da História no Brasil começou a ser vista como “uma disciplina no âmbito da produção de conhecimento histórico, destinada a investigar os processos formativos que envolvem a nossa disciplina” (CERRI, 2017, p.12). Ela tem contribuído para a mudança de paradigma da didática no país, em primeiro lugar, ao deixar de ser “compreendida como uma mera metodologia do ensino de história” (SADDI, 2014, p. 141), “em segundo lugar, e decorrente da primeira, ela deixa de estar centrada

exclusivamente no ensino escolar da história. [...] Em terceiro lugar, ocorre um questionamento da separação entre didática da história e ciência histórica” (ibidem).

Serviu como referência para o campo do ensino de História, que, amparada na Didática da História legitimou a prática de ensino do professor de História, uma prática reflexiva, específica da ciência histórica e portanto, interna, visto que é a partir de conceitos próprios de tal ciência que é trabalhado o processo de ensino/aprendizagem da História.

Com a legitimidade da prática de ensino dada pelas diretrizes e definidas pelo campo do ensino de História, os pesquisadores disputaram o lugar da prática de ensino na formação do professor. Porém, a luta pela mudança curricular e a inclusão das disciplinas da prática que foram conformadas com a PCC e o ECS, variaram de acordo com as instituições no Brasil.

#### 4. TRAJETÓRIA DO CURSO DE HISTÓRIA E A REFORMA CURRICULAR DE 2008

Uma instituição superior com a finalidade de formar professores para o ensino secundário era necessária na Bahia na década de 1940. Até esse período só houve em Salvador um irmão marista que projetara um modelo para alcançar o objetivo, mas a proposta não teve resultado. Isaías Alves de Almeida, então secretário do Estado de Educação e Saúde e Presidente da Liga de Educação Cívica – LEC, tornou-se o personagem responsável pela criação da Faculdade de Filosofia e Letras da Bahia – FFB, em 16 de maio de 1941.

As ligas eram constituídas por movimentos católicos e tinham o intuito de expandir a educação cívica. Com a LEC não foi diferente, após um período inativa, voltou a funcionar no momento em que Isaías e os outros membros fizeram uso dela para criar a FFB. De acordo com Vanessa Silva (2010), Isaías Alves foi “integralista e, além de católico fervoroso, era um homem que cultuava valores cívicos e patrióticos” (p. 8), isso pode explicar a correspondência entre as crenças dos membros da LEC com o perfil de formação que pode ter fundamentado a FFB.

Alguns autores como Simões (1990) e Silva (2010) trazem em suas pesquisas a discordância política e pessoal que existia entre Isaías de Almeida e Anísio Teixeira, outro educador baiano e que fundou a Universidade do Distrito Federal – UDF, em 1934. Segundo Silva (2010), as diferenças iam desde os egos acadêmicos à uma visão do papel da Faculdade, na qual Isaías criou “uma Faculdade privada, utilizando-se do dinheiro público”, já Anísio “buscava a difusão de uma educação pública, voltada para todos” (SILVA, 2010, p. 79).

Assim os objetivos da FFB foram a preparação de intelectuais, magistério e a pesquisa científica:

##### II. FINALIDADES

São as seguintes as finalidades da Faculdades de Filosofia:

- a) preparar intelectuais para atividades de alta cultura;
- b) preparar candidatos ao magistério secundário, normal e técnico
- c) realizar pesquisas nos vários setores em que se dividem as suas atividades docentes. (livro de atas, p.1)

O corpo docente, de acordo com Ruy Simões (1990, p. 25), foi composto tipicamente por baianos, sendo muito deles formados em outras áreas “40% de médicos, 27% de engenheiros, 18% de advogados e 15% de humanistas – entre leigos e religiosos”. O curso de História no momento inicial, esteve ligado ao de Geografia e só houve uma separação em 1956.

No seu primeiro período, com a junção dos dois cursos numa única habilitação, ele tinha a duração de três anos e as disciplinas eram anuais, como nos mostra o Quadro 7.



**Quadro 7 - Disciplinas do Curso de Geografia e História da UFBA (1943)**

Ano	Disciplinas
Primeiro Ano	Geografia Física Geografia Humana Antropologia História da Antiguidade
Segundo Ano	Geografia Física Geografia Humana História Moderna História do Brasil Etnografia
Terceiro Ano	Geografia do Brasil História Contemporânea História do Brasil História da América Etnografia do Brasil

FONTE: Cadernetas de Geografia e História, 1943-1946.

No primeiro ano, as disciplinas tinham um aspecto físico e humano mais geral que iria ao longo dos anos sendo direcionadas para História e Geografia do Brasil. Não foi encontrada na pesquisa, documento que mostrasse a organização da parte que concerne a formação pedagógica até 1945. Embora fosse uma das finalidades da FFB, o conhecimento de tais disciplinas só foi possível a partir de 1946, com a aprovação do Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de março de 1946, que autoriza as Faculdades de Filosofia federais, a criação do Curso de Didática e Ginásio de Aplicação, para tratar da prática e a extensão dos alunos que se matriculavam nos cursos de licenciatura.

Nesse mesmo ano, 1946, ocorreu também a extensão do curso de Geografia e História para quatro anos. O modelo do curso foi dividido em, nos primeiros três anos eram ensinadas as disciplinas específicas (Quadro 7) e no último ano, as disciplinas do curso de Didática. Ele contava com cinco disciplinas, como nos mostra o Quadro 8.

**Quadro 8 – Disciplinas do Curso de Didática da UFBA (1946)**

	Ano
Disciplinas	Didática Geral Didática Especial Geografia e História Psicologia Educacional Administração Escolar Biologia Educacional

FONTE: Caderneta do Curso de Didática, 1946.

As disciplinas que foram comuns a todos os cursos, tinham o caráter amplo e tratavam de conceitos da pedagogia e didática, do processo educativo e da escola secundária, do comportamento, desenvolvimento e aprendizagem, de métodos que diz respeito ao professor e a escola.

Os cursos de licenciaturas existentes na FFB tinham uma disciplina específica para a prática e que se chamava “Didática Especial”. Em História ela foi denominada “Didática Especial Geografia e História”. Pela ementa do curso, podemos evidenciar onde era dividida em duas partes, a primeira tratava dos “valores e objetivos do ensino de História e Geografia”, o “Histórico do ensino de Geografia e História no curso secundário”, bem como questões relativas aos programas, aprendizagem, método, material didático e formação de professor. A segunda parte era responsável pelos seminários semanais que se discutiam e analisavam os problemas relacionados “com o programa teórico e com a observação e prática de ensino”, bem como a prática do planejamento de aulas, testes escolares. Havia também, a preocupação em realizar “trabalhos originais e de crítica sobre a teoria e prática do ensino de História e da geografia no ensino secundário”. Por último, havia uma unidade na disciplina que era chamada de Prática de Ensino, no qual o estudante iria observar e atuar em diversas séries do ensino secundário, sob a orientação de um assistente.

O primeiro professor da disciplina Didática Especial Geografia e História foi Francisco da Conceição Menezes, diplomado em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito da Bahia (SILVA, 2010, p. 138) e que dava aulas no curso de Geografia e História, com disciplinas como “Geografia Humana”. Essa situação mostra que havia uma inserção dos professores das disciplinas específicas no curso de Didática. Porém, o modelo do currículo do curso de História e Geografia iria criando o perfil inicial em conformidade com os outros cursos de História existentes no Brasil. Não havia a inserção das disciplinas relacionadas à formação do professor nos três primeiros anos, só eram disponibilizadas no último, exterior a disciplina histórica e dentro do curso de “Didática”.

Em 1946, a FFB foi integrada a UBa, criada por meio do Decreto-lei nº 9.155 de 05 de abril de 1946. Em 1950, com a federalização, significou para a instituição, uma melhoria nos

vencimentos do corpo docente e administrativo, redução de taxas para o corpo discente, ampliação de equipamentos e instalações, bem como uma melhoria para o bacharelado e licenciatura, se aproximando de suas finalidades de formação (SIMÕES, 1990, p. 27). Foi nessa década também, em 1956, que o curso de História ganhou autonomia em relação ao curso de Geografia.

No entanto, não houve uma mudança estrutural no curso de História até a década de 1960 e 1970, período da ditadura militar e quando ocorreu a reforma universitária, em 1968, e os cursos passaram a ser submetidos a muitas alterações. Ruy Simões trouxe uma análise da época na UFBA<sup>3</sup> e que dá origem ao seu livro *A Faculdade de Filosofia e sua identidade perdida*. Para o autor foi a partir da reforma universitária que a FFB começou a ir em outra direção, com o vestibular classificatório, a criação de departamentos e colegiados, a semestralidade, a massificação e a criação do primeiro e segundo ciclo.

Outra mudança registrada foi na formação pedagógica, que até então estava sob a responsabilidade da Faculdade de Filosofia, com o curso de Didática, foi direcionada para a Faculdade de Educação - FAGED, criada em 1968, a partir do Decreto Federal nº 62.241 de 08 de fevereiro de 1968 e, não cabendo aqui a análise, permanece no mesmo lugar até os dias correntes. No final da década de 1970, o ginásio de aplicação foi extinto. Com o Quadro 9, podemos analisar como passaram a ser dispostas as disciplinas dos conteúdos específicos e da formação pedagógica em 1971.

---

<sup>3</sup> A UBa passa a ser chamada de Universidade Federal da Bahia - UFBA, a partir da Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965.

**Quadro 9 - Disciplinas do Curso de História da UFBA (1971)**

EBA001 História da Arte I
EBA002 História da Arte II
ECO001 Fundamentos de Economia
EDC106 Psicologia da Educação I
EDC107 Psicologia da Educação II
EDC125 Estr Func Ens Seg Grau I
EDC140 Didática I
EDC163 Met Prat Ens Hist I
EDC164 Met Prat Ens Hist II
FCH001 Introdução Filosofia
FCH007 Introdução Sociologia II
FCH013 Introd Estudo História I
FCH014 História Antiga I
FCH015 História Antiga II
FCH016 História Medieval I
FCH017 História Medieval II
FCH018 História Moderna I
FCH019 História Contemporânea I
FCH020 História Moderna II
FCH022 Introdução Est Hist II
FCH023 História Contemporânea II
FCH129 Folclore
FCH130 Est Probl Brasileiros
FCH163 História Ideias Políticas
FCH174 História América I
FCH179 Estudos Brasil Cult Baiana
FCH184 História Brasil I
FCH185 História Brasil II
FCH190 História Brasil III
FCH193 História América II
FCH195 Etnologia Geral e Brasil
FCH453 Optativa 45-3
FCH453 Optativa 45-3
FCH603 Optativa 60-3
FCH603 Optativa 60-3
FCH603 Optativa 60-3
FCH603 Optativa 60-3
FCH603 Optativa 60-3

FONTE: Sistema Acadêmico de Ensino - UFBA

As seis disciplinas que tratavam da formação pedagógica estavam alocadas na Faculdade de Educação. No total, tinham uma carga horária de 465 horas e fazia parte do currículo mínimo. Exceto História da Arte I, História da Arte II e Fundamentos de Economia, a maior parte das disciplinas eram específicas e tinham uma carga horária de 615 horas. Começa, portanto, com a criação da Faculdade de Educação, a separação física das disciplinas, que já estavam isoladas do curso de História na FFB.

Uma constante que nasceu a partir da separação entre as faculdades, diz respeito à solicitação das disciplinas feitas pelo Departamento de História para ao Departamento de Educação. Demandas por vagas e horários que faziam circular ofícios para o remanejamento ou ajuste dos horários das disciplinas em Educação, como o circular nº 018/83/SUPAC no qual é solicitado ao chefe do Departamento de Educação II uma reunião nas Salas dos Conselhos, para apresentar os horários das disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino I e II.

No currículo de 1971 pode-se verificar também, a inserção da disciplina que correspondia aos “Estudos dos Problemas Brasileiros”. Muito embora o curso de História da UFBA não tenha criado as licenciaturas curtas de Estudos Sociais, todos os cursos foram obrigados a assistir as aulas/palestras que eram realizadas para essa disciplina, inserida na ditadura militar.

As décadas de 1980 e 1990, após a ditadura, se configurou como um período de ampla discussão sobre a universidade e o papel da formação do professor de História, momento em que os professores de História da UFBA se organizaram para repudiar, por meio de um documento, em 22 de fevereiro de 1985, o parecer nº 635/83 que pretendia transformar o Curso de Estudos Sociais em cursos de licenciatura plena em História e Geografia:

Senhor Presidente:

Atendendo decisão unanime do Departamento de História, da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal da Bahia, adotada em reunião do dia 12 do corrente mês e ano, solicito de V.Sa. [Lafaiete Pondé] o obséquio de transmitir a esse egrégio Conselho o nosso mais veemente protesto contra a aprovação do Parecer nº 635/83, que permite a transformação dos cursos de Estudos Sociais em cursos de licenciatura plena em Geografia e História. Estamos com a comunidade acadêmica. De professores e alunos universitários de Geografia e História, que se opõe ao escândalo dos cursos de Estudos Sociais e pede a sua extinção em todos os níveis, com a substituição de Estudos Sociais por Geografia e História nas 4 séries finais do ensino de 1º grau.

Os professores de História de a UFBA acompanharam, dessa forma, o contexto geral das discussões de âmbito nacional sobre os novos caminhos que deviam ser construídos para a educação. Os professores de História já se encontravam em outro lugar na década de 1980, diferente daquele da sua formação, em 1943, com especialistas situados nos seus campos de saber.

Mas não houve mudança no perfil do curso, ele permaneceu com a mesma estrutura, duração de quatro anos, os três primeiros responsáveis pelos conteúdos específicos e o último, com a formação pedagógica.

Em 1990 foi criado o Programa de Pós-Graduação em História da UFBA. Desde o funcionamento, não houve linha de pesquisa que tratasse do ensino de História, nem pesquisadores do ensino de História no curso de História. Os professores que eram responsáveis

pela prática de ensino, estavam localizados na Faculdade de Educação. Talvez, isso explique como foram engendradas as disputas na construção curricular, em 2008, pois não havendo grupos ou agentes dentro do curso, a luta pela implementação das disciplinas de prática, tal como era articulada pelo campo do ensino de História, não ocorreu tal como foi definida.

Assim, com esse quadro da situação do curso de História até a reformulação curricular, é que analisamos as questões relativas as 800 horas de prática de ensino. Com a transferência das disciplinas que se refere a formação pedagógica para a FAGED, em 1968, tivemos no processo da construção do currículo, em 2008, os professores da prática de ensino lotados na Faculdade de Educação e os de História disputando a conformação da prática no currículo. Como o curso implementou nos currículos as diretrizes que vieram em consequência as DCNFP? Como interpretou as DCNCH? Houve uma “melhoria” na formação do professor, tão questionada no processo de redemocratização do Brasil, pelo campo do ensino de História?

#### **4.1. A reforma curricular: qual foi a legitimidade da prática de ensino na Universidade Federal da Bahia?**

A reforma curricular expressa no PPC - Projeto Político do Curso de História da UFBA, que no período do diurno foi habilitado para licenciatura e bacharelado, implementou as novas diretrizes em 2008, sete anos após as suas aprovações. De acordo com o documento, a mudança veio pelo “entendimento de que o currículo deve acompanhar as tendências da área de conhecimento específicos e pedagógicos” (PPC, p. 2), para se adequar à nova legislação, às novas fontes, bem como as novas reformulações teórico-metodológicas.

A reforma fundamentou também o curso de licenciatura em História noturno e que foi implantado na UFBA, em 2009, resultado do REUNI, Programa de Apoio a Planos de Extensão e Reestruturação das Universidades Federais, do Ministério da Educação – MEC e que teve dentre os objetivos, o de ampliar as ofertas do curso dos cursos de graduação. Desse modo, teremos duas naturezas no curso de História, o diurno e noturno.

Consideraremos a parte que concerne a licenciatura dos dois turnos. Analisar o PPC se faz necessário, em acordo com Ângela Ferreira (2015), pois

constitui o documento oficial da instituição para criação e reconhecimento do curso. Nele tem que estar expresso toda a legislação referente à formação de professores de História, as concepções e perfil desejado para os egressos. Esse perfil não é definido de forma aleatória, mas baseado no debate da área sobre como deve ser formado o historiador, sem ferir a legislação. (FERREIRA, 2015, p. 66)

É por meio do PPC que vemos a sua fundamentação sobre as concepções e perfil dos egressos. Embora o PPC faça parte do currículo prescrito e, que, de acordo com Goodson (2007), não abarque toda a experiência da aprendizagem, ele é “um ‘planejamento possível’ da aprendizagem” (p. 248). Prescrição que mostra como a aliança de interesses legitimados de determinados campos de poder está “imbricados em uma parceria histórica poderosa que estrutura essencialmente o currículo e efetivamente subverte qualquer tentativa de inovações ou reformas” (p. 247). São, portanto, que “fornecem ‘regras o jogo’ bem claras para a escolarização, e os financiamentos e recursos estão atrelados a essas regras” (idem). O PPC do curso de História foi elaborado com base na Resolução CNE/CES 13/2002, que estabelece o que deveria conter no documento:

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

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- c) as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na licenciatura;
- d) a estrutura do curso, bem como os critérios para o estabelecimento de disciplinas obrigatórias e optativas do bacharelado e da licenciatura;
- e) os conteúdos curriculares básicos e conteúdos complementares;
- f) o formato dos estágios;
- g) as características das atividades complementares;
- h) as formas de avaliação. (CNE/CES 13/2002)

Dentre as determinações da Resolução, examinamos o perfil dos formandos na licenciatura, as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas na licenciatura, a estrutura do curso e qual foi o estabelecimento da PCC e o formato dos estágios. Há uma parte, porém, que não se encontra entre aquelas indicadas na Resolução, mas está na PPC, os objetivos do curso. Contava com três objetivos para o curso de História. Entre formar, capacitar e habilitar, assegurar uma prática e participar na sociedade de forma transformadora, traz o profissional como um sujeito que ao fim do seu processo estará com a capacidade de desenvolvimento tanto no curso para a sua formação, como na docência e sociedade:

#### d) OBJETIVOS DO CURSO

1. Formar, capacitar e habilitar profissionais dotados de espírito crítico e de um método de estudo, trabalho e aprofundamento de questões, capazes de perceber e desenvolver em suas tarefas aquilo que faz a especificidade da História como disciplina no exercício da docência;
2. Assegurar ao graduando uma prática, ao longo do curso de História, sua participação na construção de um currículo que o capacite ao desenvolvimento de sua formação profissional;
3. Participar na sociedade de forma transformadora e renovadora através do ensino da História; (PPC, p. 7)

A função social e profissional presente é exposta nos objetivos e traz a importância da prática para a formação, porém, quando evidencia o perfil do egresso, a prática não é vista como uma especificidade da História, mas entendida dentro dos conteúdos pedagógicos.

e) **PERFIL DO EGRESSO**

**LICENCIATURA** - O licenciado em História deve dominar os conteúdos específicos da sua área de conhecimento que o capacitem ao seu exercício profissional, apoiados nos conteúdos específicos e pedagógicos de forma a exercitar e estimular seus alunos a uma leitura crítica da dinâmica social, objetivando a explicação e interpretação da realidade social. (PPC, p. 7)

Por isso, é apoiado nos conteúdos específicos e os pedagógicos, que estará apto para atuar na sala de aula. Ao caracterizar as habilidades e competências gerais e específicas, o PPC indicou que o licenciado deve desenvolvê-las em acordo com a natureza do conhecimento histórico:

f) **HABILIDADES E COMPETÊNCIAS**

O licenciado em História deverá desenvolver habilidades e competências de acordo com a natureza do conhecimento histórico.

Capacidade de explicar o processo histórico, avaliando as suas especificidades no tempo e no lugar;

Entendimento das diferentes escolas historiográficas, bem como as tendências contemporâneas da historiografia nacional e estrangeira;

Instrumentalizar o licenciando no uso de conceitos das ciências humanas para utilização no processo de construção do conhecimento histórico como no seu processo de ensino-aprendizagem em sala de aula;

Capacidade do graduando a atuar nas diversas áreas de conhecimento do profissional da história, seja em espaços de educação não formal, como também em instituições de pesquisa e preservação do patrimônio cultural.

Compreensão do processo de ensino-aprendizagem nas suas diversas etapas, de forma a atender ao determinado na conformação legal e nos pressupostos da ciência histórica. (PPC, p. 8)

Os objetivos, habilidades e competências que se espera do profissional é que consiga aliar a parte da ciência histórica como no seu processo de ensino-aprendizado, mas o ensino não é visto a partir da sua especificidade e foi colocado fora da responsabilidade do curso.

Outro aspecto é a forma como a aprendizagem do licenciado se dará, evidenciando como um “domínio”, portanto, subvertendo o que o campo do ensino de História entende por complexidade da profissionalização, ao simplificar as competências profissionais a uma competência específica, “a do conhecimento de uma determinada disciplina” (FONSECA, 2003), no caso em especial, o conhecimento histórico.

Cabe averiguar, como foi feita a construção das disciplinas de prática, para refletir sobre a sua implementação. No documento, quando são referidas as mudanças no currículo, a partir das DCNFP e da sua nova determinação da carga horária prática, só é detalhado os aspectos que tratam das 400 horas de prática como componente curricular. Isso porque os estágios



supervisionados que estão com as outras 400 horas ficaram sob a responsabilidade da Faculdade de Educação, a FAGED.

No PPC é expressado a preocupação com a aproximação maior entre a teoria e prática, por isso, ela foi pensada e absorvida na incorporação de “400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso” (PPC, p.6) e a define como:

- a) o entendimento de que a licenciatura deverá capacitar professores para realizarem pesquisas, pois esta atividade é uma prática importante para a formação de um profissional capaz de lidar com as habilidades propostas pelo Projeto;
- b) a natureza do conhecimento histórico exige que o profissional dessa área domine procedimentos somente adquiridos nas atividades práticas;
- c) dentre as atividades listadas como de natureza prática está a leitura de documentos históricos; discussão de textos históricos e historiográficos; preparação de *papper*, de acordo com as normas acadêmicas; pesquisa orientada em arquivo e instituições culturais, como também virtuais; pesquisa para formação de acervos, constituição de banco de dados bibliográficos e documental.

(...)

Neste último aspecto, vale salientar que não se trata de formar o pesquisador nos mesmos moldes e parâmetros do bacharel, mas fornecer ferramentas curriculares para que o profissional do ensino possa movimentar-se na seara de trabalho, realizando, sobretudo, pesquisas bibliográficas e levantamento documental em arquivo, de forma a melhor capacitá-lo para o seu trabalho de ensino (PPC, p. 6-7).

Para o documento, a aproximação maior entre a teoria e prática foi pensada como uma capacitação para realizar pesquisas, ler documentos históricos, preparar *papper*. Convém questionar o porquê do entendimento da PCC como pesquisa e leitura de documentos históricos, mesmo após as Diretrizes afirmarem seu amplo caráter e o campo de pesquisa em ensino de História disputar dentro da História, uma outra relação com a prática. Faltou um conhecimento aprofundado das diretrizes? As disputas entre os campos de saber e a dominação do curso por professores das disciplinas específicas foram mais fortes, causando uma aliança nos seus interesses e a subordinação das disciplinas da prática de ensino?

Após a construção dos currículos pelo Brasil e os formatos que deram à PPC e o ECS, o campo do ensino de História começou a pesquisar sobre os modelos adotados. Ângela Ribeiro Ferreira foi uma das pesquisadoras que escreveu, em 2015, a sua tese intitulada *Entre as práticas das teorias e vice-versa - a prática de ensino como Componente nas Licenciaturas em História no Brasil*, com o objetivo de analisar comparativamente 96 cursos de Licenciatura em História por todo o Brasil, em universidades estaduais e federais e, assim, saber qual foi o impacto da obrigatoriedade da PCC. Ao verificar como ela foi implementada na UFBA, afirmou que

O PPC argumenta que “a licenciatura deverá capacitar professores para realizarem pesquisas”, o que é um objetivo reconhecido pela área, visto que defendemos a formação do professor pesquisador. Entretanto, neste caso, as atividades de pesquisa histórica ocupam um espaço de formação prática docente. No entendimento deste

trabalho, a PCC não deve se constituir apenas de pesquisa na área específica, mas deve (ou deveria) ser um espaço para refletir e realizar atividades (inclusive de pesquisa) no campo do ensino de História. As atividades listadas no item “c” da citação como de natureza prática são de práticas ligadas à pesquisa histórica, não de pesquisa em ensino de História. (FERREIRA, 2015, p. 122)

A partir do entendimento de que houve uma simplificação da prática de ensino nos cursos de História, a pesquisadora identificou a existência de três tipos de modelos de formação que sustentavam os currículos e informavam as tendências das formações de professor: o Modelo de Responsabilidade Especializada, o Modelo de Responsabilidade Partilhada e o Modelo da não Responsabilidade do historiador com o ensino.

Na Responsabilidade especializada, as disciplinas ficam alocadas em forma de disciplinas específicas de ensino de História, ou seja, são criadas ementas específicas para acomodar a PCC. Na responsabilidade partilhada, a carga horária é dividida tanto em disciplinas específicas, quanto de conteúdo histórico, de uma forma para integrar todos os profissionais a pensar sobre a teoria e prática. Já o modelo da não responsabilidade, ou as destinaram para disciplinas pedagógicas ou incluídas como pesquisa histórica, ou mesmo na mistura das duas (Quadro 10).

Ferreira (2015) demonstrou alguns modelos de currículo construídos pelas universidades brasileiras, a partir dos três modelos. No primeiro modelo de currículo, temos o exemplo no campus II da UNEB - Universidade do Estado da Bahia, em Alagoinhas, que alocaram suas disciplinas no: Laboratório de Ensino de História I: Teoria e Prática, Laboratório de Ensino de História II: Fotografia e História, Laboratório de Ensino de História II: Ensino e Pesquisa, Laboratório de Ensino de História III: Fontes Escritas e Orais nas Práticas de Pesquisa e Ensino, Laboratório do Ensino de História IV: História e Cinema, Laboratório de Ensino de História V: História e Iconografia, Laboratório de Ensino de História VI: História e Literatura, Laboratório de Ensino de História VII: História e Música, Laboratório de Ensino de História VIII: História e Televisão e Laboratório de Ensino de História IX: Museus e História, com ementas específicas (FERREIRA, 2015, p. 191).

Na UFMT-Universidade Federal do Mato Grosso de Rondonópolis, segundo exemplo de currículo, criaram duas disciplinas para a PCC: Práticas de Ensino de História, ambas com 64 e o restante da carga horária foram diluídas em disciplinas de conteúdo teórico-histórico-historiográfico (FERREIRA, p. 194).

**Quadro 10 – Formato da PCC**

Modelo da responsabilidade especializada	UNB, UFMT - Rondonópolis, UFMS, UFMG, UFU (2) <sup>4</sup> , UFTM, UFES, UFRB, UFC, UFRR, UFPA, UNIFAP, UDESC, UEPG, UEL, UENP, UNEB (8), UESPI (5), UERR
Modelo da responsabilidade partilhada	UFRGS, UFFS (2), UFSM, UNIPAMPA, UFSC, UFG - Catalão, UFMT - Cuiabá, UFGD, UNIFESP, UFVJM, UFS, UFAL, UFRN - Natal, UFT (2), UFAC, UNICENTRO - Guarapuava, UEG (12), UNEMAT, UEMS (2), UNESP - Assis, UERN, UEA, UNEAL
Modelo da não responsabilidade do historiador com o ensino	UFPEL, UFPR, UFG - Goiânia, UNIFAL, UFRRJ, UNIRIO, UFBA, UFPI, UNIR, UNICENTRO - Irati, UNIOESTE, UESB, UESC, UEFS, UECE (3)

FONTE: FERREIRA, 2015, p. 120 (grifos nossos).

A UFBA, como pode notar pelo quadro, aparece dentro do Modelo da Não Responsabilidade do Historiador com o Ensino<sup>5</sup>, pois, segundo Ângela Ferreira (2015), o curso analisou a PCC como uma atividade de pesquisa, sem ampliar a sua determinação, colocando-a na Introdução ao Trabalho Acadêmico, Seminário Temático, Estudos Monográficos I e Estudos Monográficos II (Quadro 11).

**Quadro 11 – Componentes Curriculares Práticos do Curso de História da UFBA (2008)**

Disciplina	C.H.	Departamento	Módulo	Pré-Requisito
FCH ... – Introdução ao Trabalho Acadêmico	102	História	50	-
FCH ... – Seminário Temático	102	História	50	-
FCH ... – Estudos Monográficos I	102	História	05	-
FCH ... – Estudos Monográficos II	102	História	05	Est. Monográficos I

FONTE: PPC, p. 16.

O que fica visível a partir do exposto, é que houve uma variedade na elaboração da PCC nos currículos dos cursos de licenciatura em História. Para Ângela Ferreira (2015), a leitura sobre a prática foi diversa e se relaciona as concepções que os curso de História e os professores têm da própria prática, do perfil dos cursos e dos profissionais, dos saberes que eles acham que

<sup>4</sup> Número de cursos ofertados em distintos campi.

<sup>5</sup> O conceito do não historiador com o ensino, cabe frisar, se relaciona a forma como foi implementada a PCC no currículo de História. Por isso, este presente estudo não está relacionando o conceito com os professores das disciplinas específicas de História e que trabalham nas suas aulas com aspectos da prática de ensino, formação do professor. Também não se inclui aqueles que já deram aulas na Faculdade de Educação ou produziram materiais de ensino.

são válidos para compartilhar e da teoria e prática. Segundo a autora, não se pode ter a ingenuidade de que as disciplinas implementadas ou retiradas do currículo são feitas aleatoriamente. Elas resultaram de campo de poder instituído, resistências, visão política e teórica, estabelecida nos interiores dos cursos e explica, portanto, os possíveis formatos.

Ao analisar as ementas das quatro disciplinas da PCC da UFBA, foi verificada a sua finalidade. Na disciplina de “Introdução ao Trabalho Acadêmico” a ementa diz que tem por objetivo “Analisa[r] um conjunto de processos de estudo e formas de trabalho acadêmico, com o objetivo de dar aos estudantes instrumentos metodológicos para a aprendizagem e produção” (p. 10). A segunda, chamada de “Seminário Temático”, tem por ementa, o “Estudo de temas selecionados a serem trabalhados através de atividades práticas relacionados ao ofício do profissional da História” (p. 9).

Já as duas disciplinas de Estudos Monográficos I e II tem por ementa, respectivamente, o

Estudo do planejamento e da implantação das etapas preliminares do trabalho de elaboração de uma monografia histórica, com orientação sobre a definição do objeto a ser pesquisado, levantamento, seleção e organização da documentação da pesquisa, incluindo a abordagem dos enfoques teórico-metodológicos existentes na historiografia, na perspectiva de sua utilização pelo orientando.

[E] Desenvolvimento da atividade de redação da monografia, com organização do plano de redação, seu cronograma e sua implementação, buscando o aprimoramento da redação e do estilo, com orientação acerca dos padrões estabelecidos da redação acadêmica, passando pelas etapas de rascunho à versão final, passando pela revisão, finalizando o processo com a defesa pública da monografia. (PPC, p. 9)

Reflete-se a partir da análise das ementas das disciplinas, que o entendimento da prática se mostrou limitada, se comparado ao que defendia o campo do ensino de História e as diretrizes, pois correlaciona ao processo de pesquisa na ciência histórica e nega a diversidade e modos de serem executadas como mostra as DCNFP e o campo do ensino de História. Outro ponto a interrogar é: nas disciplinas de Monografia tinha alguma indicação de pesquisa relacionada à formação do professor?

Outra pesquisa para tratar da implementação da prática de ensino foi realizada por Tânia Machado (2010). Ao investigar como foi a implementação tanto da PCC, como do ECS, entre a Faculdade de História e Educação da UFAC – Universidade Federal do Acre, ela verificou que as discussões que se estabeleceram no Departamento de História foram feitas em torno da definição das disciplinas, ementas e horas aulas, linhas de pesquisa a serem implantadas, mas desconsideraram o fator principal para qual estava sendo propostas as novas diretrizes, a formulação do perfil profissional.

Isso porque, segundo a pesquisadora (2010), não se tinha uma preocupação em saber como poderiam implementar da melhor forma os componentes, mas como eles poderiam ser

inseridos sem mudar o que já estava estabelecido. Essa questão foi tão visível, de acordo com a mesma, que as falas dos professores de História alocados no Departamento de Educação e que se dirigiam no sentido de voltar-se à realidade, ou seja, de formular um currículo que leve em consideração o ensinar História na Educação Básica, não teve influência, encontrando pouco respaldo entre os professores do Departamento de História.

Tânia (op. cit.) relata um depoimento de um professor que nomeia de “professor 4”, para ilustrar esta situação:

Quando você começava a propor algo diferente, ameaçava o espaço político do outro. Então, nós encontrávamos resistências. Tinha muita resistência, tinha muita tensão, porque quando você propunha mexer no que estava posto, as pessoas diziam assim: “Não! Isto é minha área, eu vou dar o quê?” Pensava-se o curso a partir da sua função, como professor. Quer dizer, “essa é a minha disciplina, aqui não mexe!” É como se o curso se reduzisse à sua ação. Era mais ou menos isso que a gente tinha que enfrentar. (MACHADO, 2010, p.175)

Além disso, foi feito um projeto pedagógico comum na Faculdade de Educação para os cursos de licenciatura, mas nenhum representante de outros departamentos foi convidado a opinar, como o de História.

Com a adoção desse critério, projetos paralelos foram gestados e norteados por uma política separatista e, como seria de esperar, as disputas em prol da construção de projetos que conciliassem os interesses dos diversos grupos se estenderam até 2005, prazo-limite estabelecido pela legislação para que os cursos reformulassem seus currículos, sob pena de descredenciamento.” (MACHADO, 2010, p.84)

Isso significa que o currículo do curso de Licenciatura em História encontrou obstáculos na sua construção. O eixo da formação pedagógica não estava integrado com a formação específica e as disciplinas foram construídas de forma dicotômica, gerando imprecisões quanto a identidade da formação, não dialogando efetivamente com os documentos e permanecendo com a dicotomia entre a teoria e prática.

Em síntese, o estudo do processo de reformulação curricular do Curso de Licenciatura em História revelou que duas diretrizes e dois projetos de formação resultaram não em uma proposta consistente de formação de professores de História ou mesmo de historiadores, mas, sim, em uma proposta híbrida de formação com fragilidades para ambos (MACHADO, 2010, p.110)

No final das discussões, foram divididas a PCC entre o departamento de História e Educação e o ECS para História. Para Tânia Machado, a PCC foi esvaziada no que diz respeito a sua proposta, visto que os mesmos professores, viram as dificuldades para implementá-las. Portanto, na disputa por interesses e as demandas da comunidade acadêmica, não houve uma aceitação de tudo o que foi direcionado para a formação do professor, mas só aceito em acordo

com as suas concepções, no processo de burla do instituído como forma de resistência, daquilo que não concordava, provocando uma desarticulação inteligente. Mostrando, assim, os professores como sujeitos da ação (MACHADO, 2010).

Como podemos analisar desde a primeira seção, a formação do professor é um aspecto problemático e tem uma longa trajetória nos cursos de História no Brasil. O fato de as diretrizes instituírem que a PCC seja realizada desde o início do processo formativo e o ECS a partir do quinto semestre e estendidas até o final, não faz com que melhore a formação do professor, se não encontrar espaço dentro do currículo para a sua execução.

No curso de História da UFBA, o ECS está alocado na Faculdade de Educação e foram disponibilizadas entre o terceiro e sexto semestre (Quadro 12). Para o PPC, o ECS “é um dos momentos mais importantes do curso de licenciatura, pois é o espaço de sistematização dos conteúdos teóricos e sua aplicação no cotidiano escolar” (PPC, p. 27). Entendida como aplicação da sistematização dos conteúdos teóricos é que foi organizada as disciplinas no currículo.

As duas primeiras, a Didática e Práxis Pedagógica I e Didática e Práxis Pedagógica II têm um caráter geral, ministradas por professores que não são necessariamente do curso de História e oferecidas a todos os estudantes de várias licenciaturas, a segunda é especificamente para os cursos de História e ministradas por professores com formação em História.

**Quadro 12 – Estágio Supervisionado**

<b>Disciplina</b>	<b>C.H.</b>	<b>Departamento</b>	<b>Módulo</b>	<b>Pré-Requisito</b>
EDC A11 – Didática e práxis pedagógica I	68	Educação II	50	EDC AO1
EDC A12 – Didática e práxis pedagógica II	68	Educação II	50	EDC A11
EDC ... – Didática e práxis pedagógica de História I	136	Educação II	15	EDC A12
EDC ... – Didática e práxis pedagógica de História II	136	Educação II	15	Did. E Pra. Ped. Hist. I

FONTE: PPC, p. 16.

A Didática e Práxis Pedagógica I, uma das disciplinas que estão fora da ciência histórica, tem como ementa a

Análise da práxis pedagógica como prática social específica. Estudo dos fundamentos epistemológicos da Didática na formação do professor e da construção da identidade docente. Relações fundamentais no processo de trabalho docente. Organização da prática pedagógica. Elementos do processo de planejamento. (PPC, p. 10)

Assim, tem o objetivo de trabalhar conceitos e aspetos da prática e processo do trabalho docente. Não foi exposto se já tem nessa etapa, uma inserção do profissional no ambiente escolar.

A outra, Didática e Práxis Pedagógica II, que é apresentada como o “estudo, planejamento e vivência pedagógica, sob a forma de observação sistemática e participação em atividades didáticas em espaços de aprendizagem” (PPC, p. 10), possui o caráter de proporcionar ao licenciando a vivência na sua profissão. Porém, embora as duas tratem de questões relativas ao processo de ensino e aprendizagem e trabalhe com a identidade docente, não se realiza a partir de noções e conceitos da ciência histórica.

Com a Didática e Práxis Pedagógica de História I e Didática e Práxis Pedagógica de História II têm por ementa respectivamente, o

Estudo teórico-metodológico das possibilidades de uma compreensão da história na sua dimensão existencial e coletiva, singularizando o ensino da História. Análise e construção de práticas pedagógicas para possíveis espaços de aprendizagem.  
[e] Planejamento e implementação de atividades de ensino-avaliação, em possíveis espaços de aprendizagem, relativas a um ensino e aprendizagem que se processo a partir da definição/seleção dos conteúdos significativos, tentando superar as dicotomias teoria/prática, ensino/pesquisa, espaço/tempo. (PPC, p. 10)

O objetivo, portanto, é de oferecer ao licenciando reflexões sobre a compreensão da História na dimensão existencial e coletiva, além de ajudá-lo no planejamento e implementações de atividades de ensino e avaliação, para finalmente construí-las em “possíveis espaços de aprendizagem” que não é especificado quais são, na ementa. Em Didática e Práxis Pedagógica de História II aparece a preocupação “em superar as dicotomias teoria/prática”. Cabe questionar em que medida isto foi realizado.

As disciplinas de prática e que estão na Faculdade de Educação, também foram analisadas por Júlio César da Costa (2007), autor que estudou como as problemáticas estão presentes no curso de licenciatura em História na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

Ao analisar as experiências vividas pelos estagiários e futuros professores de História, a partir das aulas de prática de ensino/estágio supervisionado, o pesquisador constatou a presença da dicotomia que relegava para o último período a experiência profissional no seu ambiente de trabalho, mesmo após as diretrizes ponderarem que deveria ser iniciada a partir do

quinto semestre. As aulas eram realizadas na Faculdade de Educação, não tinham relação com a Faculdade de História e os alunos só refletiam sobre a sua importância no momento da saída.

Júlio César da Costa (2007) enfatiza a importância de significar o estágio supervisionado como um momento de reflexão e não apenas um fazer técnico, pois há nesse período uma preparação na postura do professor, que, ao observar com atenção a realidade e exercer de forma inicial a sua profissão, reflete sobre a vivência no seu lugar de trabalho e começa a trocar experiências entre os sujeitos que compõem este ambiente. Ao ser vista numa perspectiva mais atenta pelos formadores, poderia proporcionar uma experiência mais significativa para os estudantes ao aproximarem da realidade, como nos conta em um trecho:

Alguns entrevistados disseram que a visão que tinham de escola ou da atuação docente na educação básica foi alterada após o estágio, indicando que a visão recebida ou criada durante o curso de formação inicial não condiz com a realidade. Muitos afirmaram também que a realidade encontrada nas escolas é bem diferente da teoria ou das/nas aulas da universidade.” (COSTA, 2007, p.45)

A falta de conexão entre as disciplinas específicas e as práticas provocaram uma dicotomia, no qual no curso de história da UFMG foi visto como algo fora da realidade das escolas. A preocupação em estudar a formação do professor, no entanto, é feita por pesquisadores de outras áreas que não a histórica, como Maurice Tardif (2002), filósofo e doutor em Fundamentos da Educação. Ele fez uma crítica a todo o modelo que é alimentado na Universidade e que tem semelhanças com o estudo de Júlio César da Costa.

Para Tardif (2002), as produções dos novos conhecimentos vêm se impondo com um fim em si mesmo e as tarefas da formação passam para o segundo plano, não recaindo uma importância que deveria ter, pois o saber docente é um saber estratégico no interior das sociedades contemporâneas e que pode ser mobilizado para diversos fins.

Porém, ele continua, como são colocados entre os saberes de segunda mão e vistos como reprodutores, ele é ainda socialmente desvalorizado dentro do campo da produção de saberes. Na formação docente, o saber vem para os licenciandos como algo exterior, alheio, bastando a sua apropriação, para aplicação. Uma relação de “alienação entre os docentes e os saberes.” (TARDIF, 2002, p.42), já que não há nada para ser produzido nesse campo, apenas transmitidos.

Desse modo, ao confrontar esses saberes com a realidade, a postura do mesmo, muda sobre aquilo que aprendeu durante a sua formação, isso porque, longe do saber docente ser meramente técnico, o mesmo é plural e provém de várias fontes. Logo, é no contato com o real que eles produzem ou tentam produzir saberes que compreendem, para dominar a sua prática e se distanciam daqueles que se distanciam da sua prática, da realidade. São esses saberes que constituem o fundamento da sua competência, que julgam sua formação anterior ou ao longo



da carreira, que formam o seu modelo dentro da profissão e não estão sistematizados em doutrinas ou teorias (TARDIF, 2002).

Se encontra na luta, por fim, entre aquilo que o campo do ensino de História pesquisa e defende como sendo a forma mais apropriada para o ensino de História, com aqueles que, nas suas instituições reformam o currículo que se inscreveram as disputas pelas disciplinas de prática no curso de História na UFBA.

A conformação final, entre as disciplinas dos conteúdos específicos e as da prática de ensino, no currículo oficial, se materializou assim (Quadro 13):

**Quadro 13 – Disciplinas do Curso de História da UFBA (2008)**

Semestre	Disciplina
1º semestre	História Antiga I <u>Introdução ao Trabalho Acadêmico*</u> Introdução ao Estudo da História Organização da Educação Brasileira
2º semestre	História Antiga II OPTAT.1 OP EDC Historiografia I Fundamentos Psicológicos da Educação
3º semestre	História Medieval I OPTAT.2 <u>Seminário Temático</u> Historiografia II <u>Didática e Práxis Pedagógica I</u>
4º semestre	História Medieval II OPTAT.3 História Ibérica História da África I <u>Didática e Práxis Pedagógica II</u>
5º semestre	História Moderna I História do Brasil I História da América I História da Bahia I <u>Didática e Práxis Pedagógica I</u>
6º semestre	História Moderna II História do Brasil II História da América II História da Bahia II <u>Didática e Práxis Pedagógica de História II</u>
7º semestre	História Contemporânea I História do Brasil III História da América III História da África II <u>Estudos Monográficos I</u>
8º semestre	História Contemporânea II História do Brasil IV OPTAT.4 OPTAT.5 <u>Estudos Monográficos II</u>

\* Disciplinas relativas a prática de ensino, Grifos nossos.

FONTE: PPC, p. 18.

Portanto, dentre as trinta e três disciplinas obrigatórias, oito são da prática de ensino, duas pedagógicas e vinte e três de conteúdos específicos, num método temporal quadripartite que inicia na História Antiga I, passa por contemporânea e conclui com História do Brasil IV.

As disciplinas de prática, que, as diretrizes indicam um tempo específico para serem iniciadas, foram respeitadas pelo currículo de História da UFBA.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do professor para o ensino secundário foi uma das razões pelas quais se tornou possível a construção e consolidação dos primeiros cursos de História no Brasil, na década de 1930. Porém, a implementação não proporcionou uma maior relação entre os conteúdos específicos e práticos. Isso porque as disciplinas que faziam parte da prática de ensino ficaram concentradas no último ano separadas dos conteúdos específicos, que dava aos estudantes o título de bacharel e estavam dispostas nos três primeiros anos do curso.

Sem ligação entre a teoria e a prática, a formação do professor na década de 1930 era compreendida a partir da concepção de currículo baseada na racionalidade técnica e tanto a USP como a UB não tinham intenção em moldar outro perfil para os cursos de História. Uma tradição que perpassou décadas e, mesmo após a autonomia da disciplina histórica na década de 1950, não houve uma alteração no sentido de repensar de forma conjunta a licenciatura. A situação fica mais compreensível quando percebemos que o currículo é um espaço de disputa por legitimação do que é viável ser ensinado e é feito a partir de concepções de educação, ensino-aprendizagem e atendem a interesses específicos.

No período da ditadura militar, a situação se agravou, pois, os cursos de História tiveram que disputar a legitimidade do ensino de História com os cursos de Estudos Sociais, criados para formar profissionais polivalentes em um tempo mais curto. A mudança só veio no período da redemocratização, a partir das medidas do governo em investir nas pesquisas e por parte das pressões exercidas pela comunidade educacional.

Ao implementar a pesquisa científica na pós-graduação, aumentar o número de vagas para o mestrado e criar o doutorado, o curso de História começou a se organizar internamente, formando e consolidando os campos de pesquisa no processo da redemocratização. Um desses campos foi o campo do ensino de História, que, vendo as experiências na prática do professor e motivados pelas novas pesquisas sociais, disputam um outro lugar para a formação do professor nos cursos de História.

A prática começou a ganhar outro estatuto e passa a ser objeto de pesquisa, não somente de formação. Os pesquisadores introduzem uma nova definição para tirá-la da concepção tecnicista e coloca-la como um processo de reflexão dentro da prática docente. Com a ajuda dos estudos da Didática da História alemã, especialmente em 2001, passa a ter uma especificidade própria, pois essa prática requeria conceitos e orientações para a profissão, que só a ciência histórica poderia oferecer.

A luta por outra formação era algo que estava presente na comunidade educacional na redemocratização. Ela exigia outro perfil para a licenciatura, aquele que acabasse com a dicotomia entre a teoria e prática e trouxesse definitivamente uma identidade para esses cursos. As bandeiras levantadas foram fundamentais para a construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil - LDB – Lei nº 9394/96.

Associação entre teoria e prática, 300 horas para prática de ensino e a licenciatura plena foram um dos pontos atendidos. Porém, como gerou imprecisões e necessidade de atualizar algumas determinações, em 2001 foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – DCNFP. Nelas estiveram reforçadas a necessidade da relação entre a prática de ensino e teoria na formação do professor.

Uma das modificações na prática de ensino se referiu a mudança da carga horária. De 300 horas, com a LDB de 1996, ela passou a ter 800 horas (400 horas de prática como componente curricular e 400 horas de estágio curricular supervisionado), com as DCNFP. A partir de 2001 os cursos de licenciatura em História tinham que adequar em seu currículo as mudanças orientadas pelas diretrizes.

Até as DCNCH - Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em História, aprovadas também em 2001 fruto de várias críticas por parte do campo do ensino de História, quando tratou especificamente das licenciaturas, reconheceram tanto a importância da prática relacionada com a teoria, como o seu desenvolvimento no interior dos cursos de História, mostrando harmonia com o campo do ensino de História e a Didática da História.

Com o objetivo de analisar como se deram as disputas no currículo, após a obrigatoriedade da prática de ensino é que examinamos o currículo do curso de licenciatura em História da Universidade Federal da Bahia, fruto da reforma de 2008. Notamos que, mesmo após as disputas conduzidas pelo campo do ensino de História e validadas pelas diretrizes, a prática de ensino não teve a legitimação curricular esperada. No currículo do curso de História da UFBA, a prática de ensino teve um arranjo próprio. As 400 horas de prática como componente curricular foram postas como uma prática para a pesquisa e as 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado, na Faculdade de Educação, ficou dividida entre a área pedagógica e a histórica.

A partir da análise da PCC como pesquisa, Ângela Ferreira (2015) constatou que não houve responsabilidade do historiador com o ensino, pois ocorreu uma simplificação da prática docente. Com isso, cumpre perguntar: Quais eram os interesses dos sujeitos que construíram o currículo em 2008? Houve uma disputa para a legitimação da prática de ensino? Como os

professores da prática de ensino analisaram? Eles trabalharam de forma diferente do estabelecido pelo PPC? Essas questões necessitam ser problematizadas.

O importante é refletir a partir de Ângela Ferreira (2015), quando analisa que a luta pela inserção da prática de ensino nos cursos de História não soluciona o problema da dicotomia entre a teoria e prática, se os sujeitos que as implementam no currículo, por algum motivo, não dialogam com as novas determinações dadas a ela.

Cumprir finalizar com a constatação de que os debates acerca da formação do professor chegam ao século XXI se constituindo como um tema de pesquisa muito importante dentro do campo do ensino de História. Há uma preocupação nessas pesquisas, de se atentar para a formação dos futuros profissionais que têm um saber estratégico dentro da sociedade, pois disseminam o conhecimento histórico científico. São profissionais que constroem com os sujeitos uma compreensão histórica para que os mesmos possam lidar com experiência do tempo tanto individual, como coletivamente. Por isso, quanto mais preparado estiver o professor de História, melhor será a sua atuação.

## **FONTES**

### **Documentais**

Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de março de 1946

Decreto-Lei nº 19.851, de 11 de abril de 1931

LDB - Lei n. 4.024, 20 de dezembro de 1961

LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001

Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001

Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001

Resolução CNE/CP n.º 2, de 18 de fevereiro de 2002

Projeto Político do Curso de História da UFBA

Sistema Acadêmico de Ensino – UFBA, Currículo de História, 1971

Resolução CNE/CES 13, de 13 de março de 2002

### **Arquivo da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas**

Caderneta do Curso de Didática de 1946

Cadernetas de Geografia e História de 1941, 1942 e 1943

### **Coordenação de Arquivo de Documentação - CAD**

Decreto-Lei 11.984, de 3 de setembro de 1941

Nota de Repúdio ao parecer nº 635/83, 22 de fevereiro de 1985

Livro de atas das cópias datilografadas das leis antigas da Faculdade de Filosofia

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA NETO, A. S.; MELLO, P. E. D. Memórias e escritos do ensino de história: apontamentos iniciais. In: Molina, Ana Heloisa; Ferreira, Carlos Augusto Lima. (Org.). **Entre textos e contextos: caminhos do ensino de história**. Curitiba: Editora CRV, v. 1, p. 17-37, 2016.
- ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender História com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- APLLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 59-89.
- \_\_\_\_\_. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARAÚJO, F. M. B.; ALVES, E.; CRUZ, M. Algumas reflexões em torno dos conceitos de campo e de *habitus* na obra de Pierre Bourdieu. **Perspectivas da Ciência e Tecnologia**, v. 1, p. 31-40, 2009.
- ARAÚJO, Silveira Vieira de. História social e história cultural e suas influências na produção historiográfica sobre cidades no Brasil. In: **Anais do XIII Encontro Estadual da ANPUH-PB, 2008, Guarabira. XIII Encontro Estadual da ANPUH-PB: História e historiografia: entre o nacional e o regional**. Campina Grande: EDUFCG, 2008. p. 1-11.
- BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997, pp. 7-10.
- CAMPOS, M. Z. de. **A prática nos cursos de licenciatura: reestruturação curricular da formação inicial**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- CERRI, L. F. Separando gêmeos: ciência e docência nos novos currículos universitários de História. Publicatio UEPG. **Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes**, Ponta Grossa, PR, v. 12, n.2, p. 31-40, 2004.
- CERRI, Luiz Fernando. Um lugar na História para a Didática da História. **História e Ensino**, v. 23, p. 11-30, 2017.
- CHAUÍ, M.S. Prefácio. In: SADER, Eder. **Quando os novos personagens entraram em cena: Experiências e Lutas dos Trabalhadores da Grande São Paulo (1970-1980)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 9-16.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & educação**, Porto Alegre, 1990. p. 177-229.
- COSTA, A. L.; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **Saeculum (UFPB)**, v. 16, p. 10-20, 2007.



COSTA, J. C. V. **Os Estágios na Formação do Professor de História: Significados e Reflexões**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 2, p. 19-34, 2013.

DEMO, Pedro A. **Nova LDB - Ranços e Avanços**. Campinas: Papirus, 1997.

FERREIRA, Ângela Ribeiro. **Entre as práticas das teorias e vice-versa** – a prática de ensino como componente Curricular nas Licenciaturas em História no Brasil. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente: desafios. **Cultura Vozes**, Petrópolis, v.94, nº 3, p.111-124, maio/jun., 2000.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a institucionalização dos cursos universitários de História no Rio de Janeiro. In: GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado (ORG). **Estudos sobre escrita da história**. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2006. p. 139-161.

\_\_\_\_\_. Os professores franceses e o ensino da História no Rio de Janeiro nos anos 30. In: MAIO, Marcos Chor; VILLAS BÔAS, Gláucia (Org.) **Ideais de Modernidade e Sociologia no Brasil: ensaios sobre Luiz de Aguiar Costa Pinto**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, v.1. p.277-299, 1999.

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

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio; FRANCO, Maria Ciavatta. Educação Básica no Brasil na década de 90: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade** (Impresso), Campinas, v. 24, n.82, p. 93-132, 2003.

GODSON, I. Currículo, narrativa e futuro social. In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 12, n. 35, p. 241-252, 2007.

GÓMEZ, J. M. Globalização da política. Mitos, realidades e dilemas. In: Pablo Gentili. (Org.). **Globalização excludente**. Desigualdade, exclusão e democracia. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 128-179.

LIMOEIRA-CARDOSO, M. Ideologia da globalização e (des)caminhos da ciência social. In: Pablo Gentili. (Org.). **Globalização excludente**. Desigualdade, exclusão e democracia. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 96-122.

LOURENÇO, Elaine. Os anos 1980: redemocratização política e novos horizontes para o debate em torno do ensino de História. In: **XXII Encontro Estadual de História da ANPUH-SP**, 2014, Santos. Anais do XXII Encontro Estadual de História da ANPUH-SP. São Paulo: ANPUH-SP, v. 1, 2014.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

- MARTINS, Maria do Carmo. **A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares? Quem legitima estes saberes.** 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- MENDONÇA, A. W. P. C. A Universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), São Paulo, v. 14, n.14, p. 131-150, 2000.
- MOURA, Alkimar R. A. A política econômica: de Geisel a Collor. In: LAMOUNIER, Bolívar (ORG) **De Geisel a Collor: O balanço da transição.** São Paulo. Sumaré, 1990. p. 37-59.
- NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. **Revista História Hoje**, v. 2, p. 265-304, 2013.
- NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. **Licenciatura curta em Estudos Sociais no Brasil: sua trajetória na Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo/RJ (1973-1987).** Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, Rio de Janeiro, 2012.
- OLIVEIRA, Rodrigo Perez. O engajamento político e historiográfico no ofício dos historiadores brasileiros: uma reflexão sobre a fundação da historiografia brasileira contemporânea (1975-1979). **História da Historiografia**, v. 01, p. 127-222, 2018.
- PECEGUEIRO, Cláudia. A Formação do Professor na Perspectiva da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil Nº 9394/96. In: Fórum Internacional de Pedagogia, 2016, São Luís. **Anais do Fórum Internacional de Pedagogia**, 2016.
- PERRUSO, Marco Antônio. Intelectuais engajados nos anos 1970 e 1980: o papel desempenhado pela antropologia. **Revista de Ciências Sociais**, n. 35, p. 155-168, outubro de 2011.
- PIMENTEL, Carmen Regina de Carvalho; FREITAS, A. G. B. O ensino secundário brasileiro em 1930 no contexto da cultura escolar e história da educação. In: **Anais do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**, João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. p. 931- 944.
- RAGO, Margareth. A “nova” historiografia brasileira. **Anos 90**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1999.
- ROIZ, D. S. A institucionalização do ensino universitário de Geografia e História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo entre 1934 e 1956. **Ágora** (UNISC), v. 13 (1), p. 65-104, 2007.
- RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07–16, jul./ dez. 2006.
- SADDI, Rafael. Didática da História na Alemanha no Brasil: Considerações sobre o ambiente de surgimento da neu geschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova didática no Brasil. **Opsis** (UFG), v. 14, p. 133-147, 2014.
- SANTOS, Beatriz. B. M. A abordagem historiográfica da disciplina escolar Estudos Sociais nas décadas de 1960 e 1970: nova perspectiva histórica. In: **Anais do XV Encontro Regional de História- ANPUH-Rio**. Ofício do Historiador: Ensino e Pesquisa, 2012, São Gonçalo. Rio de Janeiro: Faculdade de Formação de Professores do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

SAVIANI, Demerval. **A Nova lei da educação: Trajetórias, limites e perspectivas**. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SOUSA, F. G. Escritas da história nos anos 1980: um ensaio sobre o horizonte histórico da redemocratização. **ANOS 90** (PORTO ALEGRE), v. 24, p. 159-181, 2017.

SCHMIDT, M. A. M. S; URBAN, Ana Claudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. **Educar em Revista**, v. 60, p. 17-42-42, 2016.

SCHWARTZMAN, Simon. O grande salto científico. In:\_\_\_\_\_. **Um espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2015.

SILVESTRE, M. A. Prática de Ensino e Estágios Supervisionados: da observação de modelos à aprendizagem da docência. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR. Impresso), v. 11, p. 835-861, 2011.

SOUZA, Rafael B. Formas de pensar a sociedade: o conceito de habitus, campos e violência simbólica em Bourdieu. **ARS HISTORICA**, v. 1, p. 139-151, 2014.

## **ANEXOS**

Anexo 1 - Projeto Político do Curso de História da UFBA, 2008

### **A) HISTÓRICO DO CURSO**

A Universidade Federal da Bahia foi instituída pelo Decreto-Lei nº 9.155, de 05 de abril de 1946, sendo instalada no dia 02 de julho de 1946. A Faculdade de Filosofia da Bahia foi autorizada a funcionar por Decreto de 20 de outubro de 1942, e a Faculdade foi constituída no ano anterior em 13 de junho de 1941, sendo seus estatutos aprovados em 18 de junho do mesmo ano.

A antiga Faculdade de Filosofia foi instituída pela Liga de Educação, em reunião de 16 de maio de 1941 e registrada em documento datado de 29 de maio do mesmo ano. Funcionou, inicialmente, no prédio da antiga Escola Normal, localizado na Av. Joana Angélica, 183. Estava estruturada em 4 seções (Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia), oferecendo 12 cursos de licenciatura e bacharelado.

Foi transferida para o prédio da antiga Faculdade de Medicina, no Terreiro de Jesus, em 01 de maio de 1970 e daí, mais uma vez transferida, para o antigo noviciado e Casa de retiro das Ursulinas, em São Lázaro, em 12 de janeiro de 1974, funcionando nestas instalações até os dias de hoje.

A Faculdade de Filosofia abrigou, ainda, além dos atuais cursos, o curso de Jornalismo. Inicialmente ofereceu os cursos de História e Geografia juntos, inclusive com currículo que contemplava essas duas áreas de conhecimento, tendo ocorrido sua separação no final da década de 1950, quando cada curso passou a constituir-se em áreas de conhecimento diferentes.

Com a reforma universitária em 1968, em 1970 foi implementada a reestruturação dos cursos na UFBA, tendo o curso de geografia passado a fazer parte do Instituto de Geociências, permanecendo o curso de História na Faculdade de Filosofia.

Em junho de 1997, a Comissão responsável pela reforma curricular encaminhou uma proposta de novo currículo, que foi implantada para os aprovados no vestibular de 2000. Naquele momento, as preocupações que nortearam a proposta vincularam-se às "exigências da ciência histórica bem como às demandas da sociedade brasileira". Foi observada a necessidade crescente de dotar o licenciado de habilidades que o preparassem, também, para a pesquisa.

### **b) JUSTIFICATIVA**

A proposta de reforma curricular se justifica pelos motivos a seguir expostos:

- a) o entendimento de que o currículo deve acompanhar as tendências da área de conhecimento específicos e pedagógicos:
- b) a edição de legislação específica que obriga a adequação do currículo à nova ordem legal;
- c) a ampla utilização de uma variedade de fontes passou a exigir habilidades do profissional para o trato com cada uma delas e a sua utilização em sala de aula, seja como recurso didático, seja como objeto de avaliação e instrumental para a construção dos conteúdos propostos.
- d) as fontes orais, as memórias – em suas mais diversas formas de apresentação, as imagens, enfim, uma gama diferenciada de fontes foram se incorporando ao domínio da história e havia necessidade de sua absorção nos cursos de graduação e, conseqüentemente, a sua aplicação à rede de ensino.
- e) a utilização de multimeios no processo ensino-aprendizagem também contribuiu para o repensar do ensino da história, no papel do professor e do aluno nesse processo, visto que ambos – professor e aluno – deveriam estar preparados para a utilização dos recursos, sem, entretanto perder a capacidade da reflexão e, muito menos, se colocar em posição subalterna aos multimeios.
- f) uma avaliação, mesmo que panorâmica, da Teoria da História e da própria Historiografia, nos permite identificar a emergência de novas formulações teórico-metodológicas ao tempo em que há um retorno aos clássicos na busca por releituras inclusive e, especialmente, dos chamados “velhos temas”. Neste último caso há uma busca pelos silenciados e excluídos da história, cujo resultado imediato é a crença de que é necessário recompor a história, com a participação desses indivíduos que, mesmo não estando presentes nas primeiras linhas da documentação oficial, estão presentes em outros tipos de fontes, a exemplo dos processos crimes.
- g) a experiência acumulada e expandida nos programas de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, com uma produção acadêmica de qualidade, estimula a atualização dos conteúdos, especialmente no que diz respeito à história nacional e às histórias regionais.

Desta forma, a apresentação da proposta contribuirá para que o curso de História aproxime-se, cada vez mais, da sociedade na qual ele está inserido, possibilitando cumprir os objetivos da disciplina e formando profissionais capacitados a atuarem no mercado de trabalho.

#### **BASE LEGAL**

Ao apresentarmos nova proposta de reforma curricular chamamos a atenção para as seguintes orientações:

a) o atendimento do previsto na Lei 9.394/96 (lei de Diretrizes de Bases da Educação), especialmente em seus art. 13 e 65, onde está previsto o perfil do profissional da educação e a determinação das 300 horas de prática de ensino, respectivamente.

“Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.”

A LDB/96 ao definir o papel do professor delegou responsabilidade para ele na vida cotidiana escolar. Essas novas incumbências possibilitam uma inserção do docente, abrindo possibilidades para a participação do professor, desde a elaboração da proposta pedagógica até a avaliação final do processo.

E mais:

“Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.”

Essa ampliação também possibilitou ao graduando a obtenção de conteúdos e de um exercício de prática maior da área pedagógica, necessários à sua compreensão do projeto pedagógico e entendimento de suas atividades de inserção no processo pedagógico.

Nessa perspectiva o professor a ser formado deverá estar capacitado a realizar análises conjunturais e estruturais da sociedade, podendo, efetivamente, contribuir para a avaliação do cotidiano escolar, numa ação transformadora e de mudança social.

Da LDB/96, as 300 horas de prática de ensino foram ampliadas para 400 horas, conforme a Resolução CNE/CP nº 02/2002.

Ainda sobre a formação de professores, tomamos por base a Resolução CNE/CP nº 01/2002.

b) a adequação do currículo às diretrizes nacionais (RES CNE n. 13, de 13.03.02) para o curso de História, com a introdução de conteúdos e questões emergentes na sociedade brasileira;

As diretrizes curriculares inseriram no rol dos conteúdos, novas temáticas, que apesar de já se encontrarem trabalhadas nos circuitos acadêmicos, ainda não haviam chegado aos outros níveis de ensino. Tal situação exige, assim, a discussão e introdução de novos conceitos e temáticas como cotidiano, cultura, gênero, raça, classes, dentre outros. Dentre os conteúdos propostos estão aqueles temas denominados de transversais que buscam discutir assuntos que permeiam a sociedade.

Destaca-se, ainda, nos PCN's a preocupação com a diversidade social em seus múltiplos tempos. Aqui a história se apresenta como uma disciplina privilegiada, pois não trata o seu objeto de forma sincrônica, mas, também, de forma diacrônica, possibilitando o estudo de um mesmo objeto em vários tempos.

c) a ampliação da carga horária dos estudos das relações entre a África e a formação da sociedade brasileira, respaldada na Lei n. 10.639, de 09.01.03; a ampliação dos estudos sobre a população negra no Brasil, após as comemorações do centenário da abolição em 1988, respaldado nas pesquisas em torno da escravidão, liberdade e resistências sociais, bem como a aproximação do Brasil com os países de língua portuguesa presentes nos caminhos do tráfico de escravos, passaram a exigir espaço para um aprofundamento dos estudos africanos e suas relações e interfaces com o Brasil.

Neste sentido, optamos pela ampliação do número de disciplinas na área de História da África, agora com duas disciplinas. A primeira – História da África I – centrado no período pré-colonial e colonial até o século XVIII; e, a segunda, História da África II, buscando a colonização e a descolonização, nos séculos XIX e XX. A posição no quadro de disciplinas está definida, distribuídas de forma a possibilitar o estudo da história das sociedades nas suas várias dimensões geográficas.

d) A “Política de Reestruturação dos Currículos dos Cursos de Graduação da UFBA”, aprovado em 27/04/2000, observa a necessidade de proporcionar ao graduando a oportunidade de partilhar da construção de seu currículo, definindo a sua formação, inclusive, diante da formulação conceitual de currículo.

“Uma proposta curricular envolve a seleção de conteúdos significativos para a formação do aluno e o ordenamento dos mesmos em componentes curriculares ou atividades acadêmicas distintas (matérias, disciplinas, seminários, estágios, oficinas, ateliês, entre outras) no âmbito das quais se realiza o processo de ensino-aprendizagem.”<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> P. 9.

Essa resolução foi revista e atualizada pela Resolução nº 05/2003, da Câmara de Ensino de Graduação, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFBA, que estabelece e normatiza a reestruturação dos cursos de graduação, estruturação e a apresentação dos novos projetos pedagógicos para os cursos da Universidade.

A flexibilização do currículo é outro motivador para as alterações curriculares. O currículo fechado, prisioneiro do pré-requisito cedeu espaço a um currículo que permitirá ao graduando a construção de uma trajetória própria, onde ele domine os conteúdos fundamentais para o seu exercício profissional, como também possa construir a sua especialidade de estudos, através da realização das atividades complementares e das disciplinas optativas, estas últimas com um elenco ampliado para as fronteiras com as diversas áreas do conhecimento das ciências humanas.

Desta forma foram pensadas atividades que:

“poderão ser contabilizados tanto os estágios curriculares, incluídos entre os componentes obrigatórios, quanto às atividades de estágio realizadas pela iniciativa dos próprios estudantes, consideradas como estudos independentes.”<sup>7</sup>

- e) Indicações constantes no art. 2º da Resolução 05/99, da Câmara de Ensino de Graduação/UFBA;
- f) Parecer CNE/CES 376/97 que torna facultativa a matrícula em atividade de Educação Física nos cursos de Graduação;
- g) Parecer CES 776/97 dando autonomia às Instituições de Ensino Superior a realizarem a aplicação das diretrizes curriculares;
- h) Parecer CNE/CES nº 583/2001 que trata da orientação para a aplicação das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação;
- i) Parecer CNE/CES nº 491/2001 que determina as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, estágios e as atividades complementares;
- j) Reordenação da carga horária para integralização do curso, através do Parecer CNE/CP2, de 19.02.02, para os cursos de formação de professores.

A preocupação com a aproximação maior entre a teoria e a prática foi pensada e absorvida na incorporação de “400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso.”

Para definição das 400 horas práticas a serem incorporadas na reforma curricular do Curso de História - Licenciaturas, foi considerado o seguinte:

---

<sup>7</sup> P. 26



- a) o entendimento de que a licenciatura deverá capacitar professores para realizarem pesquisas, pois esta atividade é uma prática importante para a formação de um profissional capaz de lidar com as habilidades propostas pelo Projeto;
- b) a natureza do conhecimento histórico exige que o profissional dessa área domine procedimentos somente adquiridos nas atividades práticas;
- c) dentre as atividades listadas como de natureza prática está a leitura de documentos históricos; discussão de textos históricos e historiográficos; preparação de *papper*, de acordo com as normas acadêmicas; pesquisa orientada em arquivo e instituições culturais, como também virtuais; pesquisa para formação de acervos, constituição de banco de dados bibliográficos e documental.

Faz parte do ofício do professor de história a leitura das diversas fontes históricas, observando as suas especificidades. Como atividade prática está a capacitação para a leitura de um texto bibliográfico, onde serão observados aspectos próprios dessa área de conhecimento.

Essas atividades permitem ao profissional a formação de um referencial de análise que o possibilitará a discussão dos conteúdos, seleção e divulgação do conhecimento em sala de aula.

O professor de história, cujo raciocínio crítico o diferencia daqueles formados em tempos pretéritos, não pode tomar como fechada e acabada uma informação, seja documental ou bibliográfica. É sua obrigação proceder a análise do material trabalhado e isso será implementado ao longo do seu curso, em cada disciplina, observando a especificidade e a diversidade inerentes a cada matéria distribuídas ao longo do quadro de disciplina.

Muitas dessas atividades já faziam parte do cotidiano dos professores como também dos graduandos. Todavia a sua incorporação formal contribui para a sua legitimação e otimização do processo ensino-aprendizagem.

m) Levando em consideração as diretrizes curriculares e os PCN's, assim como, subsidiariamente, as preocupações expressas pelo Grupo de Trabalho de Ensino de História e Educação da Associação Nacional dos Professores (Universitários) da História – ANPUH, esta proposta curricular entende a necessidade de que o profissional de história aglutine as capacitações do ensino e da pesquisa.

Neste último aspecto, vale salientar que não se trata de formar o pesquisador nos mesmos moldes e parâmetros do bacharel, mas fornecer ferramentas curriculares para que o profissional do ensino possa movimentar-se na seara de trabalho, realizando, sobretudo, pesquisas bibliográficas e levantamento documental em arquivo, de forma a melhor capacitá-lo para o seu trabalho de ensino.

n) Parecer nº 377/62, aprovado em 19.12.1962, com a autorização para funcionamento do Curso de História, do antigo Conselho Federal de Educação.

#### **d) OBJETIVOS DO CURSO**

1. Formar, capacitar e habilitar profissionais dotados de espírito crítico e de um método de estudo, trabalho e aprofundamento de questões, capazes de perceber e desenvolver em suas tarefas aquilo que faz a especificidade da História como disciplina no exercício da docência;
2. Assegurar ao graduando uma prática, ao longo do curso de História, sua participação na construção de um currículo que o capacite ao desenvolvimento de sua formação profissional;
3. Participar na sociedade de forma transformadora e renovadora através do ensino da História;

#### **e) PERFIL DO EGRESSO**

**LICENCIATURA** - O licenciado em História deve dominar os conteúdos específicos da sua área de conhecimento que o capacitem ao seu exercício profissional, apoiados nos conteúdos específicos e pedagógicos de forma a exercitar e estimular seus alunos a uma leitura crítica da dinâmica social, objetivando a explicação e interpretação da realidade social.

O curso está direcionado para a formação de professores que possam atuar na rede pública e privada do ensino fundamental e médio nas áreas de conhecimento histórico. Deve, também, estar capacitado a trabalhar com as fontes históricas e sua utilização no cotidiano escolar.

#### **f) HABILIDADES E COMPETÊNCIAS**

O licenciado em História deverá desenvolver habilidades e competências de acordo com a natureza do conhecimento histórico.

Capacidade de explicar o processo histórico, avaliando as suas especificidades no tempo e no lugar;

Entendimento das diferentes escolas historiográficas, bem como as tendências contemporâneas da historiografia nacional e estrangeira;

Instrumentalizar o licenciando no uso de conceitos das ciências humanas para utilização no processo de construção do conhecimento histórico como no seu processo de ensino-aprendizagem em sala de aula;

Capacidade do graduando a atuar nas diversas áreas de conhecimento do profissional da história, seja em espaços de educação não formal, como também em instituições de pesquisa e preservação do patrimônio cultural.

Compreensão do processo de ensino-aprendizagem nas suas diversas etapas, de forma a atender ao determinado na conformação legal e nos pressupostos da ciência histórica.

## g) CURRÍCULO

### 1. DISCIPLINAS NOVAS

Nome e código do componente curricular FCH ... – História da África IA	Departamento História	Carga Horária 68 horas T
Modalidade: Disciplina	Função: Profissional	Natureza: Obrigatória
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 50	
Ementa: Estuda a historiografia e a história da África entre os séculos XII e XVIII, a emergência das civilizações africanas, os Estados e as sociedades, o tráfico de escravos, as mestiçagens e as formações de novos espaços socioculturais.		

Nome e código do componente curricular História da África II	Departamento História	Carga Horária 68 horas T
Modalidade: Disciplina	Função: Profissional	Natureza: Obrigatória
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 50	
Ementa: Estuda a historiografia e a história da África do século XIX à contemporaneidade, os Estados e as sociedades no século XIX, a conquista europeia e as resistências, os colonialismos e os caminhos para a emancipação.		

Nome e código do componente curricular FCH ... - Estudos Monográficos I	Departamento História	Carga Horária 102 horas P
Modalidade: Disciplina	Função: Profissional	Natureza: Obrigatória
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 05	

Ementa: Estudo do planejamento e da implantação das etapas preliminares do trabalho de elaboração de uma monografia histórica, com orientação sobre a definição do objeto a ser pesquisado, levantamento, seleção e organização da documentação da pesquisa, incluindo a abordagem dos enfoques teórico-metodológicos existentes na historiografia, na perspectiva de sua utilização pelo orientando.

Nome e código do componente curricular FCH ... - Estudos Monográficos II	Departamento História	Carga Horária 102 horas P
Modalidade: Disciplina	Função: Profissional	Natureza: Obrigatória
Pré-Requisito: Estudos Monográficos I	Módulo de alunos: 05	
Ementa: Desenvolvimento da atividade de redação da monografia, com organização do plano de redação, seu cronograma e sua implementação, buscando o aprimoramento da redação e do estilo, com orientação acerca dos padrões estabelecidos da redação acadêmica, passando pelas etapas de rascunho à versão final, passando pela revisão, finalizando o processo com a defesa pública da monografia.		

Nome e código do componente curricular FCH ... - História do Pensamento Político	Departamento História	Carga Horária 68 horas T
Modalidade: Disciplina	Função: Complementar	Natureza: Optativa
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos – 50	
Ementa: Estuda as principais correntes do pensamento político ocidental, da Antigüidade clássica à contemporaneidade.		

Nome e código do componente curricular FCH ... - História do Pensamento Econômico	Departamento História	Carga Horária 68 horas T
Modalidade: Disciplina	Função: Complementar	Natureza: Optativa
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos- 50	
Ementa: Estudo do desenvolvimento das concepções, idéias e teorias econômicas da modernidade, com sua contextualização histórica do advento das tendências do pensamento econômico, da escola fisiocrática no século XVIII até o neoliberalismo monetarista do final do século XX, evidenciando a influência das formulações econômicas - e de sua cristalização na política dos Estados nacionais - sobre os processos históricos verificados nas épocas moderna e contemporânea.		

Nome e código do componente curricular FCH ... - Seminário Temático	Departamento História	Carga Horária 102 horas P
Modalidade: Disciplina	Função: Básico	Natureza: Obrigatória
Pré-Requisito:	Módulo de alunos: 50	
Ementa: Estudo de temas selecionados a serem trabalhados através de atividades práticas relacionados ao ofício do profissional da História.		

Nome e código do componente curricular FCH ... - Introdução ao Trabalho Acadêmico	Departamento História	Carga Horária 102 horas P
--	--------------------------	------------------------------

Modalidade: Disciplina	Função: Básico	Natureza: Obrigatória
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos – 50	
Ementa: Analisa um conjunto de processos de estudo e formas de trabalho acadêmico, com o objetivo de dar aos estudantes instrumentos metodológicos para a aprendizagem e produção.		

Nome e código do componente curricular EDC A11 - Didática e práxis pedagógica I	Departamento II	Carga Horária 68 horas P
Modalidade: Disciplina	Função: Profissional	Natureza: Obrigatória
Pré-Requisito	Módulo de alunos: 40	
Ementa: Análise da práxis pedagógica como prática social específica. Estudo dos fundamentos epistemológicos da Didática na formação do professor e da construção da identidade docente. Relações fundamentais no processo de trabalho docente. Organização da prática pedagógica. Elementos do processo de planejamento.		

Nome e código do componente curricular EDC A 12 - Didática e práxis pedagógica II	Departamento II	Carga Horária 68 horas P
Modalidade Disciplina	Função Profissional	Natureza: Obrigatória
Pré-Requisito	Módulo de alunos: 40	
Ementa: Estudo, planejamento e vivência pedagógica, sob a forma de observação sistemática e participação em atividades didáticas em espaços de aprendizagem.		

Nome e código do componente curricular Didática e práxis pedagógica de História I	Departamento II	Carga Horária 136 horas E
Modalidade Disciplina	Função: Profissional	Natureza: Obrigatória
Pré-Requisito:	Módulo de alunos: 15	
Ementa: Estudo teórico-metodológico das possibilidades de uma compreensão da história na sua dimensão existencial e coletiva, singularizando o ensino da História. Análise e construção de práticas pedagógicas para possíveis espaços de aprendizagem.		

Nome e código do componente curricular Didática e práxis pedagógica de História II	Departamento II	Carga Horária 136 hora E
Modalidade Disciplina	Função Profissional	Natureza Obrigatória
Pré-Requisito:	Módulo de alunos: 15	
Ementa Planejamento e implementação de atividades de ensino-avaliação, em possíveis espaços de aprendizagem, relativas a um ensino e aprendizagem que se processo a partir da definição/seleção dos conteúdos significativos, tentando superar as dicotomias teoria/prática, ensino/pesquisa, espaço/tempo.		

Nome e código do componente curricular EDC 273 - Antropologia da Educação	Departamento II	Carga Horária 34 T 34 P
--	-----------------	-------------------------

Modalidade: Disciplina	Função: Complementar	Natureza: Obrig
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 50	
Ementa Aborda o caráter uno e plural da experiência humana, as diferentes formas de organização societária, a articulação entre sociedade, cultura e educação com ênfase nas sociedades contemporâneas.		

Nome e código do componente curricular EDC 275 - História da Educação 2	Departamento I	Carga Horária 34 T. 34 P.
Modalidade: Disciplina	Função: Complem.	Natureza: Optativa
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 40	
Ementa História temática da educação brasileira, considerada nas suas inter-relações com o contexto mundial, no período compreendido entre os séculos XVI e XX.		

Nome e código do componente curricular EDC 291 - Educação de Jovens e Adultos	Departamento I	Carga Horária 34 T 34P
Modalidade: Disciplina	Função; Complem.	Natureza: Optativa
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 40	
Ementa: Estudo da educação de jovens e adultos nas suas dimensões sociais, econômicas e políticas, vinculando suas concepções e práticas educativas ao contexto da América Latina, em geral, e brasileiro, em particular.		

Nome e código do componente curricular EDC 142 - Técnicas e recursos áudiovisuais	Departamento II	Carga Horária 34 T 34 P 51 E
Modalidade: Disciplina	Função: Complem.	Natureza: Optativa
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 15	
Ementa: Utilização de técnicas e recursos áudio-visuais no processo ensinoaprendizagem. Fundamentação teórica acerca da dinâmica da comunicação e aspectos técnicos dos recursos a serem utilizados. Elaboração e demonstração de utilização do material audiovisual. Oferecer ao aluno subsídio para a realização de materiais didáticos e a reflexão crítica sobre os mesmos.		

Nome e código do componente curricular EDC 209 - Introdução à Educação Especial	Departamento II	Carga Horária 34T 34P
Modalidade: Disciplina	Função: Complem.	Natureza: Optativa
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 20	
Ementa: Estudo crítico de questões conceituais (filosóficos-ético-políticos) relativas às necessidades educativas especiais no contexto da Educação Inclusiva, refletindo sobre as relações entre alternativas especiais e contextos sócio-educacional. Analisando alternativas pedagógicas – programas e ações – para seu atendimento educacional, a partir dos professores, da família e da comunidade.		

Nome e código do componente curricular EDC 248 - Educação e Identidade Cultural	Departamento II	Carga Horária 34T 34P
---	--------------------	-----------------------

Modalidade: Disciplina	Função: Complem.	Natureza: Optativa
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 40	
Ementa: Brasil, país pluricultural. Conceito de alteridade. Aspectos históricos do colonialismo e do neo-colonialismo. Ideologias de recalcamento da identidade cultural nacional. Processos civilizatórios, valores culturais, linguagem e afirmação sócioexistencial. Valores da comunidade negro-africana na Bahia. Acesso ao simbólico processo de socialização e educação comunitários. A criança e seu mundo sócio-cultural.		

## 2. DISCIPLINAS EXCLUÍDAS

- a) História da Arte I – Departamento de História Arte - Optativa
- b) História da Arte II – Departamento de História Arte - Optativa
- c) História das Idéias Políticas - Departamento de Ciência Política - currículo mínimo
- d) Introdução ao Trabalho Científico – Departamento de História – complementar obrigatória
- e) Técnicas de Elaboração de Projetos – Departamento de História - optativa
- f) Didática I - Departamento de Educação II - currículo mínimo
- g) Metodologia e Prática de Ensino I - Departamento de Educação II - currículo mínimo
- h) Metodologia e Prática de Ensino II - - Departamento de Educação II - currículo mínimo
- i) História da Educação I - Departamento de Educação I - optativa
- j) História da Educação II - Departamento de Educação I - optativa
- k) Sociologia da Educação - Departamento de Educação I - optativa
- l) História da África - Departamento de História - currículo obrigatório

## 3. DISCIPLINAS INCLUÍDAS

Nome e código do componente curricular EBA 003 - História da Arte III	Departamento Hist. da Arte e Pint.	Carga Horária 68 T 34P
Modalidade: Disciplina	Função; Complem.	Natureza: Optativa
Pré-Requisito:	Módulo de alunos: 30	
Ementa: Visão dos elementos e conceitos básicos para a compreensão dos fenômenos artísticos no contexto cultural dos diferentes períodos históricos. Visão geral da pré-história ao renascimento, maior ênfase aos períodos moderno e contemporâneo.		

Nome e código do componente curricular FCH 309 - Antropologia do Negro no Brasil	Departamento Antropologia	Carga Horária 68 horas T
---	------------------------------	-----------------------------

Modalidade: Disciplina	Função: Complem.	Natureza: Optativa
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 50	
Ementa: Revisão crítica da bibliografia e análise do processo de integração do negro na sociedade brasileira.		

Nome e código do componente curricular FCH 345 - Etno-História Indígena	Departamento Antropologia	Carga Horária 68 horas T
Modalidade: Disciplina	Função: Complem.	Natureza: Optativa
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 30	
Ementa: Análise da metodologia e das fontes usadas pelos etno-historiadores, dos processos históricos do contato entre as sociedades indígenas e a dominante na América Portuguesa e no Brasil; dos mecanismos de conquista, dominação e administração do trabalho e dos territórios indígenas; dos movimentos reativos, das estratégias de negociação e do estabelecimento de alianças e das visões construídas sobre as populações indígenas.		

Nome e código do componente curricular FCH 315 - Antropologia das Sociedades Indígenas	Departamento Antropologia	Carga Horária 68 horas
Modalidade: Disciplina	Função: Complem.	Natureza: Optativa
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 50	
Ementa: Revisão da bibliografia sobre o índio no Brasil e análise das diversas formas de contato inter-étnico.		

Nome e código do componente curricular FCH 247 - História da Ásia	Departamento História	Carga Horária 68 horas T
Modalidade: Disciplina	Função: Complem.	Natureza: Optativa
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 30	
Ementa: Pretende-se introduzir os alunos às linhas gerais da história do continente asiático com destaque para as principais civilizações da Índia, China e Japão, suas respectivas instituições políticas culturais e sociais; suas relações passadas e presentes com o mundo ocidental.		

#### 4) DISCIPLINAS QUE MUDARAM DE POSIÇÃO NO QUADRO

DISCIPLINA	COMO ERA:	PASSA PARA
FCH 007 - Introdução à Sociologia II	Currículo Mínimo	Optativa
FCH 001 - Introdução à Filosofia	Complementar Obrigatória	Optativa

#### 5) DISCIPLINAS COM ALTERAÇÃO DE CARGA HORÁRIA

DISCIPLINA	COMO ERA:	PASSA PARA
FCH 184 – História do Brasil I	102	68
FCH 185 – História do Brasil II	102	68



FCH 190 – História do Brasil III	102	68
FCH 287 – História do Brasil IV	102	68
FCH 024 – Int. ao Estudo da História	102	68

### CARGA HORÁRIA

CURSO	COMO ERA:	COMO FICA:
Licenciatura	2.325 horas	3.107 horas

Tais acréscimos se justificam pela introdução das 400 horas de estágio (Lei 9.394/96), 400 horas de prática e 200 horas de atividades complementares (RES CNE/CP nº2, de 19.02.02), dos cursos de Licenciatura.

### QUADRO DE DISCIPLINAS DO CURRÍCULO ANTERIOR

<b>CURRÍCULO MÍNIMO</b>	<b>C.H.</b>	<b>Departamento</b>	<b>Módulo</b>	<b>Pré-Requisito</b>
FCH 014 - História Antiga I	68	História	30	-
FCH 015 - História Antiga II	68	História	30	-
FCH 016 - História Medieval I	68	História	30	-
FCH 017 - História Medieval II	68	História	30	-
FCH 018 - História Moderna I	68	História	30	-
FCH 020 - História Moderna II	68	História	30	-
FCH 019 - História Contemporânea I	68	História	30	-
FCH 023 - História Contemporânea II	68	História	30	-
FCH 184 - História do Brasil I	102	História	30	-
FCH 185 - História do Brasil II	102	História	30	-
FCH 190 - História do Brasil III	102	História	30	-
FCH 287 - História do Brasil IV	102	História	30	-
FCH 440 - História da América I - A	68	História	30	-
FCH 441 - História da América II - A	68	História	30	-
FCH 432 - História da América III	68	História	30	-
FCH 024 - Introdução ao Estudo da História	102	História	30	-
FCH 163 - História das Idéias Políticas	68	Ciência Política	40	-
EDC 140 - Didática I	136	Educação I	40	EDCA01
EDC 163 - Metodologia e Prática do Ensino de História I	136	Educação II	15	EDC140
EDC 164 - Metodologia e Prática do Ensino de História II	119	Educação II	10	EDC163
EDCA01 – Fundamentos Psicológicos da Educação	68	Educação I	40	-

EDCA02 – Organização da Educação Brasileira	68	Educação I	40	-
FCH 007 - Introdução à Sociologia II	85	Sociologia	50	-

### COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIAS

Disciplina	CH	Departamento		Pré-Requisito
FCH 197 - História da África	68	História	30	-
FCH 189 - História da Bahia I	51	História	30	-
FCH 196 - História da Bahia II	51	História	30	História da Bahia I
FCH 176 - Historiografia I	68	História	30	-
FCH 192 - Historiografia II	68	História	30	Historiografia I
FCH 431 - História Ibérica	68	História	30	-
FCH 433 - Introdução Ao Trabalho Científico	68	História	30	-
FCH 001 - Introdução à Filosofia	68	Filosofia	45	-

### COMPLEMENTARES OPTATIVAS

Disciplina	CH	Departamento		Pré-Requisito
FCH 435 - Técnicas de Elaboração de Projetos	68	História	30	-
ICI 121 - Arquivística	68	Documentação e Informação	20	-
FCH 436 - Tópicos Especiais de História	68	História	30	-
FCH 178 - História da Civilização GrecoRomana	68	História	30	-
FCH 248 - História das Religiões	51	História	30	-
FCH 288 - História das Religiões II	51	História	30	-
FCH 177 - História da Cultura	68	História	30	-
EBA 001 - História da Arte I	68	História da Arte e Pintura	30	-
EBA 002 - História da Arte II	68	História da Arte e Pintura	30	História da Arte I
EBA 010 – História da Arte Brasileira	68	História da Arte e Pintura	30	-
FCH 188 - História da Civilização Americana	51	História	30	-
FCH 317 - Etnologia do Brasil	68	Antropologia	50	-
FCH 011 - Ciência Política	68	Ciência Política	40	-
GEO 129 - Geografia Regional Africana	51	Geografia	40	-

FCH 437 - Poder Político na Bahia Contemporânea	68	Ciência Política	30	-
LET 032 - Paleografia e Ecdótica IV	51	Fund. p/o Estudo das Letras	15	-
FCH 124 - Antropologia I	68	Antropologia	50	-
LET 115 - Literatura Brasileira VI	68	Fund. p/o Estudo das Letras	20	-
EDC 101 - História da Educação I	85	Educação I	40	-
EDC 102 - História da Educação II	102	Educação I	40	EDC 101
EDC 110 – Sociologia da Educação	51	Educação I	40	-

## QUADRO DE DISCIPLINAS DO CURRÍCULO PROPOSTO

### CONTEÚDO ESPECÍFICO DE HISTÓRIA

<b>Disciplina</b>	<b>C.H.</b>	<b>Departamento</b>	<b>Módulo</b>	<b>Pré-Requisito</b>
FCH 014 - História Antiga I	68	História	30	-
FCH 015 - História Antiga II	68	História	30	-
FCH 016 - História Medieval I	68	História	30	-
FCH 017 - História Medieval II	68	História	30	-
FCH 018 - História Moderna I	68	História	30	-
FCH 020 - História Moderna II	68	História	30	-
FCH 019 - História Contemporânea I	68	História	30	-
FCH 023 - História Contemporânea II	68	História	30	-
FCH 184 - História do Brasil I	68	História	30	-
FCH 185 - História do Brasil II	68	História	30	-
FCH 190 - História do Brasil III	68	História	30	-
FCH 287 - História do Brasil IV	68	História	30	-
FCH 440 - História da América I - A	68	História	30	-
FCH 441 - História da América II - A	68	História	30	-
FCH 432 - História da América III	68	História	30	-
FCH ..... - História da África I	68	História	50	-
FCH ..... - História da África II	68	História	50	-
FCH 189 - História da Bahia I	68	História	30	-
FCH 196 - História da Bahia II	68	História	30	-
FCH 024 - Introdução ao Estudo da História	68	História	30	-
FCH 176 - Historiografia I	68	História	30	-
FCH 192 - Historiografia II	68	História	30	-
FCH 431 - História Ibérica	68	História	30	-

### COMPONENTES CURRICULARES PRÁTICOS

Disciplina	C.H.	Departamento	Módulo	Pré-Requisito
FCH ... – Introdução ao Trabalho Acadêmico	102	História	50	-
FCH ... – Seminário Temático	102	História	50	-
FCH ... – Estudos Monográficos I	102	História	05	-
FCH ... – Estudos Monográficos II	102	História	05	Est. Monográficos I-

### FUNDAMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Disciplinas	CH	Departamento	Módulo	Pré-Requisito
EDC AO1 - Fundamentos Psicológicos da Educação	68	Educação I	40	-
EDC AO2 - Organização da Educação Brasileira	68	Educação I	40	-
EDC.... - Optativa em Educação	68	Educação I ou Educação II	Vide fl.17	-

### ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Disciplinas	CH	Departamento	Módulo	Pré-Requisito
EDC A11 - Didática e práxis pedagógica I	68	Educação II	50	EDC AO1
EDC A12 - Didática e práxis pedagógica II	68	Educação II	50	EDC A11
EDC ... - Didática e práxis pedagógica de História I	136	Educação II	15	EDC A12
EDC ... - Didática e práxis pedagógica de História II	136	Educação II	15	Did. e Pra. Ped. Hist. I

### COMPONENTES CURRICULARES OPTATIVOS

Disciplina	CH	Departamento	Módulo	Pré-Requisito
FCH 436 - Tópicos Especiais de História	68	História	30	-
FCH 178 - História da Civilização GrecoRomana	68	História	30	-
FCH 188 – História da Civ. Americana	51	História	30	-
FCH 248 - História das Religiões I	51	História	30	-
FCH 288 - História das Religiões II	51	História	30	-
FCH 177 - História da Cultura	68	História	30	-
FCH 247 - História da Ásia	68	História	30	-

FCH .... - História do Pensamento Político	68	História	50	-
FCH .... - História do Pensamento Econômico	68	História	50	-
FCH 345 - Etno-História Indígena	68	Antropologia	30	-
EBA 003 - História da Arte III	102	História da Arte e Pintura	30	-
EBA 010 - História da Arte Brasileira	68	História da Arte e Pintura	30	-
FCH 007 - Introdução à Sociologia II	85	Sociologia	50	-
FCH 001 - Introdução à Filosofia	68	Filosofia	45	-
FCH 011 - Ciência Política	68	Ciência Política	40	-
GEO 129 - Geografia Regional Africana	51	Geografia	40	-
FCH 309 - Antropologia do Negro no Brasil	68	Antropologia	50	-
FCH 317 - Etnologia do Brasil	68	Antropologia	50	-
FCH 437 - Poder Político na Bahia Contemporânea	68	Ciência Política	30	-
ICI 121 - Arquivística	68	Documentação e Informação	20	-
LET 032 - Paleografia e Ecdótica	51	Fund. p/o Estudo das Letras	15	-
FCH315 - Antropologia das Sociedades Indígenas	68	Antropologia	50	-
FCH 124 - Antropologia I	68	Antropologia	50	-
LET 115 - Literatura Brasileira VI	68	Fund. p/o Est. das Letras	20	-

Nº de Optativas – 5 – carga horária mínima – 323 horas

### COMPONENTES CURRICULARES OPTATIVOS EM EDUCAÇÃO

Disciplina	CH	Departamento	Módulo	Pré-Requisito
EDC 291 - Educação de Jovens e Adultos	68	Educação I	40	-
EDC 273 - Antropologia da Educação	68	Educação I	40	-
EDC 275 - História da Educação 2	68	Educação I	40	-
EDC 142 - Técnicas e recursos audiovisuais	68	Educação II	15	-
EDC 209 - Introdução à Educação Especial	68	Educação II	20	-
EDC 248 - Educação e Identidade Cultural	68	Educação II	40	-

Nº de Optativas – 1 – carga horária mínima – 68 horas

### OFERTA SEMESTRALIZADA DAS DISCIPLINAS

<b>SEMESTRES</b>
------------------

1°                      2°                      3°                      4°                      5°                      6°                      7°                      8°

<b>História Antiga I – 68 horas</b>	<b>História Antiga II – 68 horas</b>	<b>História Medieval I – 68 horas</b>	<b>História Medieval II – 68 horas</b>	<b>História Moderna I – 68 horas</b>	<b>História Moderna II – 68 horas</b>	<b>História Contemporânea I – 68 horas</b>	<b>História Contemporânea II – 68 horas</b>
-------------------------------------	--------------------------------------	---------------------------------------	--	--------------------------------------	---------------------------------------	--	---

<b>OPTAT.1 – 51 horas</b>	<b>OPTAT.2 – 68 horas</b>	<b>OPTAT.3 – 68 horas</b>	<b>História do Brasil I – 68 horas</b>	<b>História do Brasil II – 68 horas</b>	<b>História do Brasil III – 68 horas</b>	<b>História do Brasil IV – 68 horas</b>
---------------------------	---------------------------	---------------------------	--	---	--	---

<b>Trabalho Acadêmico – 102 horas</b>	<b>OP EDC – 68 horas</b>	<b>Seminário Temático – 102 horas</b>	<b>História Ibérica – 68 horas</b>	<b>História da América I – 68 horas</b>	<b>História da América II – 68 horas</b>	<b>História da América III – 68 horas</b>	<b>OPTAT.4 – 68 horas</b>
---------------------------------------	--------------------------	---------------------------------------	------------------------------------	---	--	---	---------------------------

<b>Introdução ao Estudo da História – 68 horas</b>	<b>Historiografia I – 68 horas</b>	<b>Historiografia II – 68 horas</b>	<b>História da África I – 68 horas</b>	<b>História da Bahia I – 68 horas</b>	<b>História da Bahia II – 68 horas</b>	<b>História da África II – 68 horas</b>	<b>OPTAT.5 – 68 horas</b>
--	------------------------------------	-------------------------------------	--	---------------------------------------	--	---	---------------------------

<b>Organização da Educação Brasileira – 68 horas</b>	<b>Fundamentos Psicológicos da Educação – 68 horas</b>	<b>Didática e Práxis Pedagógica I – 68 horas</b>	<b>Didática e Práxis Pedagógica II – 68 horas</b>	<b>Didática e Práxis Pedagógica em História I – 136 horas</b>	<b>Didática e Práxis Pedagógica em História II – 136 horas</b>	<b>Estudos Monográficos I – 102 horas</b>	<b>Estudos Monográficos II – 102 horas</b>
--	--	--	---	---	--	---	--

<b>CONTEÚDO ESPECÍFICO DE HISTÓRIA – 1564 HORAS</b>
---

<b>ATIVIDADES COMPLEMENTARES – 200 HORAS</b>
--

<b>ATIVIDADES PRÁTICAS – 408 HORAS</b>
--

<b>OPTATIVAS – 323 HORAS</b>
------------------------------

<b>CONTEÚDOS DE FUNDAMENTAÇÃO PEDAGÓGICA – 204 HORAS</b>
--

<b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO – 408 HORAS</b>
---

### EMENTAS DAS DISCIPLINAS JÁ EXISTENTES

Nome e código do componente curricular FCH 014 - História Antiga I	Departamento História	Carga Horária 68 horas T
Modalidade: Disciplina	Função: Profissional	Natureza: Obrigatória
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 30	
Ementa Estudo de um conjunto de temas relativos às sociedades do antigo Oriente Próximo, com a utilização de modelos explicativos desenvolvidos na historiografia contemporânea. Ênfase especial é dada ao problema da análise documental e a uma abordagem comparativa das diferentes sociedades.		

Nome e código do componente curricular FCH 015 - História Antiga II	Departamento História	Carga Horária 68 horas T
Modalidade: Disciplina	Função: Profissional	Natureza: Obrigatória
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 30	
Ementa Estudo de um conjunto de temas relacionados à Grécia e Roma antigas, com a utilização de modelos explicativos desenvolvidos na historiografia contemporânea. Ênfase especial é dada ao problema da análise documental e a uma abordagem comparativa das sociedades grega e romana em diferentes períodos.		

Nome e código do componente curricular FCH 016 - História Medieval I	Departamento História	Carga Horária 68 horas T
Modalidade: Disciplina	Função: Profissional	Natureza: Obrigatória
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 30	
Ementa Proporcionar uma compreensão do processo histórico na Alta Idade Média, através dos seus aspectos mais representativos.		

Nome e código do componente curricular FCH 017 - História Medieval II	Departamento História	Carga Horária 68 horas T
Modalidade: Disciplina	Função: Profissional	Natureza: Obrigatória
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 30	
Ementa: Proporcionar uma compreensão do processo histórico na Baixa Idade Média, através dos seus aspectos mais representativos, bem como sua herança cultural no Brasil.		

Nome e código do componente curricular FCH 018 - História Moderna I	Departamento História	Carga Horária 68 horas T
Modalidade: Disciplina	Função: Profissional	Natureza: Obrigatória
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 30	
Ementa: Trata do conjunto de transformações econômicas, sociais, políticas, religiosas culturais responsáveis pela gestação dos tempos modernos.		

Nome e código do componente curricular FCH 020 - História Moderna II	Departamento História	Carga Horária 68 horas T
Modalidade: Disciplina	Função: Profissional	Natureza: Obrigatória
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 30	

Ementa: Estudos dos tempos modernos enfatizando as revoluções burguesas e a crise do Antigo Regime.

Nome e código do componente curricular FCH 019 - História Contemporânea I	Departamento História	Carga Horária 68 horas T
Modalidade: Disciplina	Função: Profissional	Natureza: Obrigatória
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 30	
Ementa Recompôr um panorama da evolução política, social e econômica do continente europeu na diversidade dos modelos que se consolidam e nos conflitos entre eles, que cristalizam os antagonismos e constituem as várias situações de guerra.		

Nome e código do componente curricular FCH 023 - História Contemporânea II	Departamento História	Carga Horária 68 horas T
Modalidade: Disciplina	Função: Profissional	Natureza: Obrigatória
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 30	
Ementa Estudo dos aspectos principais da natureza do desenvolvimento do capitalismo no século XX: Primeira Guerra Mundial; Revolução Russa de 1917; a experiência do stalinismo e da burocratização; ascensão e queda do nazi-facismo; revoluções e crises dos anos 20, 30 e 40; a Segunda Guerra Mundial; o pós-guerra; a crise do leste europeu; a crise da modernização capitalista.		

Nome e código do componente curricular FCH 184 - História do Brasil I	Departamento História	Carga Horária 68 horas T
Modalidade: Disciplina	Função: Profissional	Natureza: Obrigatória
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 30	
Ementa: Estuda o período da História do Brasil Colonial entre os séculos XVI e XVIII.		

Nome e código do componente curricular FCH 185 - História do Brasil II	Departamento História	Carga Horária 68 horas T
Modalidade: Disciplina	Função: Profissional	Natureza: Obrigatória
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 30	
Ementa: O conteúdo dessa disciplina compreende o período da História do Brasil Monárquico – século XIX		

Nome e código do componente curricular FCH 188 - História da Civilização Americana	Departamento História	Carga Horária 51 horas T
Modalidade: Disciplina	Função: Complem.	Natureza: Optativa
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 30	
Ementa: Estuda as formações sociais latino-americanas. Analisa o processo de independência, de formação do Estado nacional e da presença do imperialismo norteamericano na América Latina.		

Nome e código do componente curricular FCH 190 - História do Brasil III	Departamento História	Carga Horária 68 horas T
Modalidade: Disciplina	Função: Profissional	Natureza: Obrigatória



Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 30
Ementa: Estudo temático e diacrônico do Brasil no período da Primeira República (1889-1930), com vistas à formação de lastro informativo sobre as linhas gerais do processo histórico; a dar acesso metódico à bibliografia geral e específica; a suscitar a análise crítica de textos bibliográficos e documentais.	

Nome e código do componente curricular FCH 287 - História do Brasil IV	Departamento História	Carga Horária 68 horas T
Modalidade: Disciplina	Função: Profissional	Natureza: Obrigatória
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 30	
Ementa: O conteúdo dessa disciplina compreende o período da História do Brasil à partir de 1945. Seu objetivo é o estudo temático e diacrônico do Brasil a partir de 1945 com vistas à formação de lastro informativo sobre as linhas gerais do processo histórico brasileiro nesse período; dar acesso à bibliografia geral e específica dos temas abordados; e, suscitar a análise crítica de textos bibliográficos e documentais bem como de recursos audiovisuais.		

Nome e código do componente curricular FCH 440 - História da América I – A	Departamento História	Carga Horária 68 horas T
Modalidade: Disciplina	Função: Profissional	Natureza: Obrigatória
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 30	
Ementa Estudo das formações sociais existentes no continente americano antes da chegada dos europeus, analisando as relações estabelecidas entre os americanos e os conquistadores.		

Nome e código do componente curricular FCH 441 - História da América II – A	Departamento História	Carga Horária 68 horas T
Modalidade: Disciplina	Função: Profissional	Natureza: Obrigatória
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 30	
Ementa Estudo do processo de colonização espanhola na América e da formação da sociedade colonial evidenciando as estruturas sócio-econômica e sua relação com a crise do sistema colonial espanhol e as independências na América Latina		

Nome e código do componente curricular FCH 432 - História da América III	Departamento História	Carga Horária 68 horas
Modalidade: Disciplina	Função: Profissional	Natureza: Obrigatória
Pré-Requisito	Módulo de alunos: 50	
Ementa Estudo da formação do Estado nacional latino-americano, sua relação com as potências econômicas e os processos históricos revolucionários do século XX, analisando os episódios do populismo e do militarismo na América Latina.		

Nome e código do componente curricular FCH 431 - História Ibérica	Departamento História	Carga Horária 68 horas T
Modalidade: Disciplina	Função: Profissional	Natureza: Obrigatória
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 30	

Ementa Estudo das formações históricas na Península Ibérica a partir de fins do século XIII ao século XVII, evidenciando a construção dos Estados Nacionais de Portugal e Espanha e das relações estabelecidas entre essas regiões e o continente americano.

Nome e código do componente curricular FCH 189 - História da Bahia I	Departamento História	Carga Horária 68 horas
Modalidade: Disciplina	Função: Profissional	Natureza: Obrigatória
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 30	
Ementa: A disciplina História da Bahia I destina-se a alunos do Curso de Licenciatura e Bacharelado em História.		

Nome e código do componente curricular FCH 196 - História da Bahia II	Departamento História	Carga Horária 68 horas T
Modalidade: Disciplina	Função: Profissional	Natureza: Obrigatória
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 30	
Ementa: A disciplina oferece um quadro amplo do período imperial na Bahia através da discussão de temas e episódios considerados relevantes para entender nossa província. O curso funcionará com aulas expositivas, discussão de textos/documentos e seminários.		

Nome e código do componente curricular FCH 024 - Introdução ao Estudo da História	Departamento História	Carga Horária 68 Horas T
Modalidade: Disciplina	Função: Profissional	Natureza: Obrigatória
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 30	
Ementa: Estuda conceitos e problemas teóricos e metodológicos fundamentais para a produção do conhecimento histórico, exemplificados através da história da historiografia nas grandes linhas, da antiguidade à contemporaneidade.		

Nome e código do componente curricular FCH 176 - Historiografia I	Departamento História	Carga Horária 34 T 34 P
Modalidade: Disciplina	Função: Profissional	Natureza: Obrigatória
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 30	
Ementa Estuda as principais abordagens no campo da história, desde os inícios do século XX até os dias atuais.		

Nome e código do componente curricular FCH 192 - Historiografia II	Departamento História	Carga Horária 34 T 34 P
Modalidade: Disciplina	Função: Profissional	Natureza: Obrigatória
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 30	
Ementa: A disciplina oferece uma visão de conjunto da historiografia brasileira, dando ênfase a obras que marcaram sua evolução, bem como às tendências mais recentes. O curso funcionará com exposições participadas, discussão de textos e seminários.		

Nome e código do componente curricular FCH 436 - Tópicos Especiais de História	Departamento História	Carga Horária 68 horas T
Modalidade: Disciplina	Função: Complem.	Natureza: Optativa
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 30	
Ementa: Curso temático a ser oferecido por um pesquisador de alto nível, professor deste Departamento ou professor visitante, pelo qual seja transmitida uma experiência completa de pesquisa e sua relação com a historiografia contemporânea.		

Nome e código do componente curricular FCH 178 - História da Civilização GrecoRomana	Departamento História	Carga Horária 34 T 34 P
Modalidade: Disciplina	Função: Complem.	Natureza: Optativa
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 30	
Ementa: Estudo um conjunto de aspectos das sociedades da Grécia e Roma antiga, com ênfase no legado cultural do mundo greco-romano.		

Nome e código do componente curricular FCH 248 - História das Religiões	Departamento História	Carga Horária 51 horas T
Modalidade: Disciplina	Função: Complem.	Natureza: Optativa
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 30	
Ementa: Estudo dos sistemas religiões majoritários em suas origens como integrantes da trajetória humana.		

Nome e código do componente curricular FCH 288 - História das Religiões II	Departamento História	Carga Horária 51 horas T
Modalidade: Disciplina	Função: Complem.	Natureza: Optativa
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 30	
Ementa: Estudo do cristinianismo em sua implantação no Brasil e da função sócio-cultural que exerceu ao longo do tempo		

Nome e código do componente curricular FCH 177 - História da Cultura	Departamento História	Carga Horária 68 horas T
Modalidade: Disciplina	Função: Complem.	Natureza: Optativa
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 30	
Ementa: Estudo do homem em relação à cultura, acompanhando o processo de evolução humana e a formação dos povos, permitindo conhecimento das mudanças tecnológicas e das transformações sócio-econômicas.		

Nome e código do componente curricular FCH 247 - História da Ásia	Departamento História	Carga Horária 68 horas T
Modalidade: Disciplina	Função: Complem.	Natureza: Optativa
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 30	
Ementa: Estudo das linhas gerais da história do continente asiático com destaque para as principais civilizações da Índia, China e Japão, suas respectivas instituições políticas, culturais e sociais; suas relações passadas e presentes com o mundo ocidental.		

Nome e código do componente curricular LET 032 - Paleografia e Ecdótica	Departamento Fund. p/o Estudo das Letras	Carga Horária 51 T
Modalidade: Disciplina	Função: Complem.	Natureza: Optativa
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 15	
Ementa: Pretende dar uma visão geral da evolução da escrita latina, com enfoque especial à escrita gótica.		

Nome e código do componente curricular LET 115 - Literatura Brasileira VI	Departamento Fund. p/o Estudo das Letras	Carga Horária 68 horas T
Modalidade: Disciplina	Função: Complem.	Natureza: Optativa
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 20	
Ementa: Visão geral dos períodos literários na Literatura Brasileira, detendo-se no estudo das obras de autores mais representativos de cada período.		

Nome e código do componente curricular EBA 010 - História da Arte Brasileira	Departamento História da Arte e Pintura	Carga Horária 34 T 34 P
Modalidade: Disciplina	Função: Complem.	Natureza: Optativa
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 30	
Ementa: Análise crítica e interpretativa da obra de arte brasileira e as circunstâncias que motivaram o processo de transferência e projeção de movimentos artísticos europeus e sua adaptação no Brasil e o estudo da arte indígena e africana e sua contribuição.		

Nome e código do componente curricular FCH 001 - Introdução à Filosofia	Departamento Filosofia	Carga Horária 68 horas T
Modalidade: Disciplina	Função: Complem.	Natureza: Optativa
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 45	
Ementa: Propedêutica à área de Filosofia e Ciências Humanas, objetivando oferecer noções elementares sobre Filosofia, Lógica, Método e Epistemologia.		

Nome e código do componente curricular ICI 121 - Arquivística	Departamento Doc. e Informação	Carga Horária 34 T 34 P
Modalidade: Disciplina	Função: Complem.	Natureza: Optativa
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 40	
Ementa: Visa analisar as técnicas de funcionalidade dos arquivos a fim de dinamizá-los.		

Nome e código do componente curricular GEO 129 - Geografia Regional Africana	Departamento Geografia	Carga Horária 68 horas T
Modalidade: Disciplina	Função: Complem.	Natureza: Optativa
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 40	
Ementa: Estudos das regiões do continente africano ou estudo específico de uma região escolhida.		

Nome e código do componente curricular FCH 011 - Ciência Política	Departamento Ciência Política	Carga Horária 68 horas T
Modalidade: Disciplina	Função; Complem.	Natureza: Opt.
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 40	
Ementa: Apresenta conceitos fundamentais da matéria política e analisa algumas das principais instituições do sistema político contemporâneo.		

Nome e código do componente curricular FCH 124 - Antropologia I	Departamento Antropologia	Carga Horária 68 horas T
Modalidade: Disciplina	FunçãoComplem,	Natureza: Opt.
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 50	
Ementa: Exame dos conceitos teóricos e metodológicos básicos da antropologia sócio-cultural. A Antropologia como ciência, suas subdivisões; breve apresentação dos seus principais campos e correntes mais relevantes.		

Nome e código do componente curricular FCH 317 - Etnologia do Brasil	Departamento Antropologia	Carga Horária 68 horas T
Modalidade: Disciplina	Função: Complem.	Natureza: Opt.
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 50	
Ementa: Estudo dos grupos sociais e étnicos básicos na formação da sociedade brasileira.		

Nome e código do componente curricular FCH 007 - Introdução à Sociologia II	Departamento Sociologia	Carga Horária 85 horas T
Modalidade: Disciplina	Função: Complem.	Natureza: Opt.
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 50	
Ementa: O curso visa introduzir o aluno de Ciências Sociais ao estudo sistemático de conceitos e métodos da Sociologia moderna e, em particular, às análises sobre o Brasil contemporâneo. Na primeira parte, enfoca-se o surgimento da Sociologia, a constituição do seu método e corpo conceitual e sua institucionalização na Europa e nos Estados Unidos do século passado e das primeiras décadas desse. Na segunda parte, examina-se as origens de uma análise propriamente sociológica sobre o Brasil e seu povo, através dos estudos sobre o caráter de sua estrutura social e política, a identidade nacional e o desenvolvimento econômico como possibilidade de ingresso no mundo moderno.		

Nome e código do componente curricular EDCA AO2 - Organização da Educação Brasileira	Departamento Educação I	Carga Horária 34 T 34 P
Modalidade: Disciplina	Função: Profissional	Natureza: Obrigatória
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 40	
Ementa: Estudo e análise do sistema educacional brasileiro, considerando os aspectos legais, sócio-políticos, administrativos e financeiros, enfatizando a organização dos sistemas de ensino nos diversos níveis e modalidades. Análise das políticas públicas de educação no Brasil		

Nome e código do componente curricular EDC AO1- Fundamentos Psicológicos da Educação	Departamento Educação I	Carga Horária 34 T 34 P
Modalidade: Disciplina	Função: Profissional	Natureza: Obrigatória
Pré-Requisito: -	Módulo de alunos: 40	
Ementa: A Psicologia como ciência e sua aplicação à educação. Fundamentos teóricoepistemológicos da relação psicologia-educação. Principais correntes da psicologia e suas aplicações educacionais. Discussões contemporâneas na psicologia da educação e na análise psico-educativa do trabalho escolar. A psicologia na formação dos professores		

### LICENCIATURA DURAÇÃO - CARGA HORÁRIA

Duração	08 semestres letivos
Carga Horária Total	3.107 horas

### ESTRUTURA GERAL DO CURSO

ESTRUTURA	CARGA HORÁRIA
Conteúdos Específicos de História	1.564
Fundamentação Pedagógica	204
Estágio Supervisionado	408
Atividades Complementares	200
Atividades Práticas	408
Optativas	323
Total	3.107

### NORMAS DE FUNCIONAMENTO DO CURSO

#### ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Durante a realização do curso de História, o aluno deverá se envolver com diversas atividades que, efetivamente, forneçam a ele, subsídios importantes para a sua formação profissional. São atividades desenvolvidas no interior da própria Universidade e fora dela, ou em associação entre instituições variadas, mantendo-se, sempre, os referenciais acadêmicos. Estas atividades, exemplificadas a seguir, pela sua utilidade à formação do profissional de

História, devem ser incorporadas às atividades na carga horária do estudante, tornando-se parte do seu currículo, cumprido ao longo dos anos de sua formação.

Caberá ao Colegiado do Curso o acompanhamento das atividades realizadas pelos alunos. O Coordenador deverá exigir a documentação necessária para a computação dos aproveitamentos de estudos.

1) Participação em eventos (encontros, simpósios, seminários, jornadas, congressos) – será aceita a participação do graduando nos eventos que estejam relacionados com a área de conhecimento (ciências humanas e ciências sociais) e com a área profissional de ensino. O graduando deverá apresentar o certificado do evento, com carga horária, frequência e responsabilidade técnica.

2) Atividades de extensão desenvolvidas na comunidade, desde que acompanhada do projeto, relatório técnico e avaliação de docente responsável pelo desenvolvimento da atividade;

3) Estágios relacionados com a área de formação e exercício profissional (ensino), como também em instituições de preservação do patrimônio cultural e de pesquisa;

4) Atividade de pesquisa, acompanhada de projeto, relatório técnico e com acompanhamento e avaliação de docente da Universidade;

5) Atividade de pesquisa histórica vinculada a projeto em andamento sob a orientação de um professor-orientador, acompanhada de projeto, relatório técnico e com acompanhamento e avaliação de docente da Universidade;

6) Monitoria em disciplina ministrada na UFBA, acompanhada de projeto, relatório técnico e com acompanhamento e avaliação de docente da Universidade;

### **ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

O estágio supervisionado é um dos momentos mais importantes do curso de licenciatura, pois é o espaço de sistematização dos conteúdos teóricos e sua aplicação no cotidiano escolar, representando, portanto, o elemento de integração da formação acadêmica recebida ao longo do curso colocando em prática no exercício profissional, evidenciando, efetivamente, as competência e habilidades presentes no profissional que está concluindo a sua trajetória acadêmica.

A legislação própria define que o estágio supervisionado é obrigatório e deverá ser realizado durante a realização do curso de formação, com carga horária definida e que atinja as mais diferentes dimensões da prática pedagógica.

De acordo com a legislação em vigor, o estágio supervisionado é implementado no quinto (5º) semestre, a partir da realização das seguintes disciplinas: Didática e Práxis Pedagógica I (68 horas), Didática e Práxis Pedagógica II (68 horas), Didática e Práxis Pedagógica em História I (136 horas) e, por fim, Didática e Práxis Pedagógica em História II (136 horas), perfazendo um total de 408 horas.

## MONOGRAFIA

A disciplina Estudos Monográficos II será avaliada através da apresentação de uma monografia a ser submetida a uma banca composta por três professores, sendo que um deles será, necessariamente, o responsável pela disciplina.

A banca emitirá parecer por escrito, com aferição de nota de zero a dez.

A apresentação pública se dará em sessão científica, organizada pelo Departamento de História.

## APOIO ACADÊMICO

-Núcleo de História Oral e Documentação Contemporânea (NHODOC) - guarda acervos relativos à história sindical, história política contemporânea (sobretudo entrevistas com antigas lideranças políticas), movimento negro (sobretudo panfletos, cartazes, recortes de jornais e revistas) e uma coleção de cerca de 350 rolos de microfimes de jornais baianos dos séculos XIX e XX, contendo dezenas de títulos;

-Oficina Cinema/História - reúne professores e estudantes interessados nas várias dimensões da relação entre cinema e sociedade no passado e na atualidade. A Oficina possui um acervo de 487 vídeos, entre documentários e filmes.

-Bibliotecas - uma Biblioteca de Pós-Graduação com cerca de 15000 volumes, contendo a bibliografia nacional e internacional de História e disciplinas afins. Os alunos do Programa têm acesso ao acervo da biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Biblioteca Isaías Alves, que disponibiliza a bibliografia baiana produzida a partir do século XIX, clássicos da historiografia brasileira além de uma literatura de História Geral, possuindo uma seção de periódicos constituída por importantes coleções nacionais e internacionais.

Os alunos têm também à sua disposição a biblioteca do Centro de Estudos Baianos, que guarda um amplo acervo de obras raras, particularmente da literatura de viajantes estrangeiros no Brasil, constituído pelos acervos particulares de Frederico Edelweiss, do Núcleo do Sertão, de



José Calazans Brandão da Silva, Cícero Dantas e de Pinto de Aguiar. Há ainda a biblioteca do Centro de Estudos Afro-Orientais da FFCH, com um acervo especializado em temas africanos, afro-americanos e orientais.

### Revistas:

*Olho da História*, publicada pela Oficina Cinema/História.

*Afro-Ásia*, publicada pelo Centro de Estudos Afro-Orientais, produzida no âmbito da linha de pesquisa Escravidão e Liberdade.

## INFRA-ESTRUTURA FÍSICA/MATERIAL E HUMANA

### QUADRO DE PROFESSORES

Docentes	Título	Área	Instituição	País/Ano	R T.
Antônio F. Guerreiro de Freitas	DR	História	Paris IV	FR/92	DE
Antônio Luigi Negro	DR	História	UNICAMP	BR/01	DE
Carlos Eugênio Libano Soares	DR	História	UNICAMP	BR	DE
Cássia Maria Muniz Carletto	ME	História	UFBA	BR/79	DE
Dilton Oliveira de Araújo	ME	História	UFBA	BR/92	DE
Edilece Souza Couto	DR	História	UNESP	BR/04	DE
Gabriela dos Reis Sampaio	DR	História	UNICAMP	BR/00	DE
George Evergton Sales de Souza	DR	História	Paris IV	FR/2003	DE
Fernando da Rocha Peres	ME	História	UFBA	BR/76	DE
João José Reis	DR	História	Minnesota	EUA/82	DE
Jorge Luiz Bezerra Nóvoa	DR	Sociologia	Paris VII	FR/85	DE
Lígia Bellini	DR	História	Essex	RU/92	DE
Lina Maria Brandão de Aras	DR	História	USP	BR/95	DE
Maria José Rapassi Mascarenhas	DR	História	USP	BR/99	DE
Muniz Gonçalves Ferreira	DR	Rel. Internacionais	USP	BR/99	DE
Ubiratan Castro de Araújo	DR	História	Paris IV	FR/92	DE
Valdemir Zamparoni	DR	História	USP	BR/98	DE
Wilson Paulo de Oliveira	GR	História	UFBA	BR/74	20 hs

PROFISSIONAL	NÚMERO
Professores doutores	14
Professores mestres	03

Professores graduados	01
Bibliotecária	04
Auxiliar de biblioteca	03
Secretária do Colegiado	01
Coordenador de Curso	01

### **TURNO/PERÍODO DE OFERECIMENTO DO CURSO**

O curso deverá ser oferecido no turno matutino, isto é, haverá uma busca de concentração neste turno, mas serão oferecidas disciplinas nos outros turnos, a depender da demanda.

### **FORMA DE INGRESSO**

O oferecimento das vagas, em número de 50 (cinquenta) se dará por processo seletivo, realizado, anualmente, pela Universidade Federal da Bahia, através do seu vestibular.

### **MERCADO DE TRABALHO**

Os Licenciados em História deverão atuar como professores do Ensino Fundamental e Médio, na rede pública e privada, como também em instituições de ensino superior que admitam graduados em seus quadros.

O Licenciado estará habilitado à elaboração de projetos de ensino de História, além de organizar atividades e ministrar cursos de atualização profissional para as diversas áreas de interesse da História.

O Licenciado em História tem, ainda, um mercado de trabalho considerado aberta, em vista da existência de vagas em concurso e da pouca qualificação de profissionais na área nas pequenas, médias e grandes cidades.

### **TABELA DE EQUIVALÊNCIA**

<b>ATUAL</b>	<b>NOVA</b>
FCH 163 - História das Idéias Políticas	FCH ... - História do Pensamento Político
FCH 197 - História da África	FCH ... - História da África I FCH ... - História da África II
FCH 433 - Introdução ao Trabalho Científico	FCH... - Introdução ao Trabalho Acadêmico
EBA 001 – História da Arte I EBA 002 - História da Arte II	EBA 003 – História da Arte III

## Normas de Adaptação Curricular

### Normas de Adaptação Curricular do Curso de História – Licenciatura

1. Os alunos com ingresso até 2008.1, que optarem pelo novo currículo, assinarão termo no ato de inscrição declarando conhecer as regras de adaptação curricular.
2. Alunos que cursam o currículo anterior ou novo poderão cursar disciplinas que tenham sua equivalência estabelecida. As equivalências entre disciplinas estão estabelecidas no quadro abaixo

<b>Antigos</b>	<b>Novos</b>
EDC 140 – Didática I	EDCA 11 – Didática e Práxis Pedagógica I EDCA 12 – Didática e Práxis Pedagógica II
EDC 163 – Metodologia e Prática Ensino História I	EDCB31 – Didática e Práxis Pedagógica de História I
EDC 164 – Metodologia e Prática Ensino História II	EDCB32 – Didática e Práxis Pedagógica de História II
FCH 163 – História das Idéias Políticas	FCHD92 - História do Pensamento Político
FCH 197 – História da África	FCH D90 - História da África I FCH D91 - História da África II
FCH 433 – Introdução ao Trabalho Científico	FCHD95 - Introdução ao Trabalho Acadêmico

3. O oferecimento, para os alunos em adaptação curricular, das disciplinas obrigatórias e sem equivalência, do novo currículo, será feita gradativamente, obedecendo os critérios de maior antiguidade.

As disciplinas referidas neste item são as seguintes:

FCHD94 - Seminário Temático

FCHD97 - Estudos Monográficos I

FCHD98 - Estudos Monográficos II

4. Todas as disciplinas optativas do currículo anterior, que não estejam no elenco de optativas do novo currículo, serão aproveitadas como optativas:

EBA 001 – História da Arte I

EBA 002 – História da Arte II

EDC 101 – História da Educação I

EDC 102 – História da Educação II

EDC 110 – Sociologia da Educação

FCH 435 – Técnicas de Elaboração de Projetos

6. O prazo de oferecimento de disciplinas do currículo anterior será até 2012.1.