

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS Instituto de Ciências Humanas Curso  
de Licenciatura em História**



Trabalho de Conclusão de Curso

**Saberes e identidade docente: um estudo do Projeto Pedagógico do Curso de  
Licenciatura em História da Universidade Federal de Pelotas**

**Jéferson Barbosa Costa**

Pelotas, 2016

**Jéferson Barbosa Costa**

**Saberes e identidade docente: um estudo do Projeto Pedagógico do Curso de  
Licenciatura em História da Universidade Federal de Pelotas**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Instituto de Ciências Humanas da  
Universidade Federal de Pelotas, como requisito  
parcial à obtenção de título de Licenciatura em  
História.

Orientadora: Lisiane Sias Manke

Pelotas, 2016

## Resumo

COSTA, Jéferson Barbosa. **Saberes e identidade docente: um estudo do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Pelotas**. 2016. 45f. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Licenciatura em História, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas: 2016.

Resumo: Este estudo constitui análise preliminar e tem como principais objetivos identificar quais saberes docentes estão sendo priorizados no Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Pelotas e qual, ou quais identidades docentes, têm sido fomentadas através desses saberes e das demais orientações contidas no Projeto Pedagógico do curso. Para isso, propõe categorização das disciplinas que compõem a grade curricular obrigatória do curso em uma tipologia de saberes e breve discussão teórica a respeito da disposição resultante.

**Palavras-chave:** Identidade Docente; Projeto Pedagógico; Saberes Docentes.

## Abstract

COSTA, Jéferson Barbosa. **Knowledge and teaching identity: a study of the Pedagogical Project of the degree in History of the Federal University of Pelotas**. 2016. 45f. Final paper. Degree in History, Human Sciences Institute, Federal University of Pelotas. Pelotas: 2016.

Abstract: This study is a preliminary analysis and its main objectives are to identify which teaching knowledge is being prioritized in the Degree in History of the Federal University of Pelotas and which, or which teaching identities, have been fostered through these knowledges and other orientations contained in Pedagogical Project of the course. For this, it proposes a categorization of the disciplines that compose the required curriculum of the course in a typology of knowledge and a brief theoretical discussion regarding the resulting disposition.

**Key words:** Teaching Identity; Pedagogical project; Teaching knowledge.

## Sumário

<b>1. Introdução .....</b>	<b>4</b>
<b>2. Saberes docentes: conceitos e experiência de pesquisa.....</b>	<b>13</b>
<b>3. O Projeto Pedagógico e o Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Pelotas .....</b>	<b>24</b>
<b>3.1. A identidade docente nas (entre)linhas do PPC .....</b>	<b>29</b>
<b>4. Conclusões .....</b>	<b>38</b>
<b>5. Referências bibliográficas.....</b>	<b>41</b>

## 1. Introdução

Desde o início do ano de 2015 desempenho a função de bolsista na pesquisa *Formação Inicial de Professores em universidades do estado do Rio Grande do Sul (RS): currículos, formas de profissionalismo e identidades docentes*, coordenada pelas professoras doutoras Maria Manuela Alves Garcia (PPGE/FAE/UFPeI), Mara Rejane Vieira Osório (PPGE/FAE/UFPeI) e Márcia Souza da Fonseca (PPGECM/IFM/UFPeI). O principal objetivo desta pesquisa é analisar quais formas de profissionalismo e identidades docentes vêm sendo estimuladas nos cursos presenciais de licenciaturas em Letras Português, Matemática e Pedagogia, ofertados por universidades públicas do estado do Rio Grande do Sul. Também desde o início de 2015 participo do *Grupo de Estudos Sobre Docência e Educação Básica: Currículo, Políticas e Profissionalização Docente (GEDEB)*, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Antes disso, em que pese o processo de formação do licenciando, a criação de uma identidade docente me parecia ser fruto de um processo influenciado majoritariamente por experiências, interpretações e práticas individuais que ocorrem ao longo do curso. A supracitada experiência em pesquisas do âmbito da formação de professores, currículos e políticas públicas educacionais, no entanto, fez com que pudesse compreender minha graduação de forma diferente. Os saberes docentes com os quais o licenciando entra em contato durante o curso de Licenciatura, tem um papel significativo em relação à construção da profissão docente: por serem o conteúdo oficializado, tendem a ser a base na construção da identidade e práticas docentes. No entanto, a formação de professores também é permeada por questões que extrapolam o âmbito acadêmico.

A identidade docente é constituída por vasto conjunto de características, o que torna problemática sua caracterização. Para Garcia (2010), pode ser entendida, em uma análise que considere a sociologia das profissões, como resultado de “uma variedade de processos de socialização dos docentes, nos quais ocorrem transações entre uma ‘identidade para si’ (que o sujeito atribui a si mesmo numa tensão entre o real e o ideal) e uma ‘identidade atribuída’ (os ‘mandatos’ que os outros e a cultura atribuem ao sujeito)”.

Os processos de criação de identidade na formação docente são, portanto, influenciados por diversos fatores, internos e externos ao curso, anteriores e posteriores a ele, e que ultrapassam a percepção individual do discente. É possível citar influências de ordem “teórica”, como normativas para a formação docente (políticas públicas educacionais; diretrizes e demais legislações em nível nacional; regimentos e propostas internas da instituição de ensino superior, etc.); ou de ordem “prática”: questões infraestruturais, logísticas e/ou administrativas do curso, condições socioeconômicas e culturais do local no qual o curso está inserido etc. Somam-se ainda a essas influências as experiências de vida do discente, tanto as que ocorreram antes da formação, como as que ocorrerão ao longo de sua vida e que influenciarão a todo instante o processo de constante mutação da identidade docente.

Isso posto, o presente texto constitui-se como Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em História da UFPel e trabalha com aspectos da identidade que é atribuída aos professores de História ao analisar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). O principal objetivo do trabalho é identificar e categorizar quais os saberes estão sendo priorizados no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Pelotas e problematizar quais identidades docentes vêm sendo estimuladas no curso. A partir do conceito de identidade docente aqui defendido, será realizada uma análise documental no PPC, com objetivo de encontrar, no que é proposto oficialmente na documentação que regula o curso, quais habilidades e competências profissionais espera-se que sejam desenvolvidas pelos futuros docentes em História. Este resultado será comparado às ementas das disciplinas obrigatórias do curso (que em última instância constituirão os saberes docentes ofertados), com a intenção de produzir apontamentos sobre a relação entre a grade curricular e o perfil de profissional docente desejado encontrado no restante do documento.

O PPC é um, entre os diversos componentes que influenciam na formação docente e compõe, em conjunto com as legislações governamentais que o norteiam e as demais normativas internas das instituições de ensino, o que se costuma denominar como sendo o currículo enquanto documento. Em um campo mais subjetivo e de difícil análise encontram-se elementos que compõem o currículo em ação: as características dos professores que ministram as disciplinas e suas interpretações das ementas; as aulas, que são eventos sempre diferentes; os saberes prévios de cada discente, além dos aspectos supracitados como influências na

formação da identidade docente. É importante frisar que o presente estudo não pretende investigar o currículo em ação, que nesse caso, entre outros aspectos, envolveria investigar de que forma as práticas sugeridas pelo PPC são absorvidas pelos sujeitos às quais são destinadas e quais aproximações e distanciamentos entre o que é proposto e o que ocorre.

A análise se aterá ao texto que compõe o documento, no entanto, a fim de contextualizar as nuances que envolvem sua produção, o texto que compõe o PPC será considerado como um modelo discursivo construído a partir de diversas negociações e conflitos entre posicionamentos diversos, que resultaram em sua elaboração. Dessa forma, o resultado desses atritos – o texto final – não será considerado como um fato por si só, apesar de o estudo, em última instância, configurar uma análise documental.

Essas preocupações teóricas são necessárias, pois acredita-se que o PPC traz consigo diversas especificidades, encontradas em todas as etapas de sua constituição. É o documento responsável por nortear a organização curricular, regulamentar propostas de ensino, objetivos, metodologias e práticas do curso, bem como traçar o perfil desejado ao concluinte. Uma das características formativas que balizam este documento é a garantia de autonomia das instituições, o que significa dizer que é em boa parte a partir do PPC que a instituição de ensino adapta seus cursos à realidade na qual está inserido.

Nesse sentido, sua elaboração, para além de uma obrigatoriedade, é (ou deveria ser) considerada como um dos momentos mais decisivos para o futuro do curso. Este documento não deve se limitar ao campo do planejamento, mas sim permanecer ativo, ser criticado e reformulado sempre que identificadas questões passíveis de mudança. O PPC é de certa forma um documento vivo. O curso em si e as práticas que o caracterizam, não devem ser dissociadas do planejamento que permite sua existência. Além disso, é o documento oficial e público (mesmo em casos de instituições privadas) que caracteriza o curso, tendo sido sua elaboração regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996. Configura-se, deste modo, enquanto um espelho que reflete, mesmo que de forma distorcida, a imagem que o curso tem, ou ao menos a que almeja transmitir.

Ainda é especificidade de documentos com essa função, o fato de os autores saberem de antemão o conjunto de legislações que devem ser seguidas na elaboração do texto; a obrigatoriedade, finalidade e importância do documento – especialmente visando a reorganização da formação de professores e por sua vez da constituição de novos cidadãos –; os modelos de formatação e organização textual consensuais a este tipo de texto, entre outros aspectos.

Para Ball (1994) em textos e discursos da área da educação, a política e suas materializações (ações, discursos, práticas educativas), são objetos cuja produção e absorção (reações e/ou interpretações) são codificadas de formas extremamente complexas. Essa complexidade, em partes, é intencional, uma vez que textos políticos, educacionais ou não, tendem a não afirmar o que deve ser feito, mas sim indicar opções ou estabelecer caminhos a serem seguidos. No caso dos PPCs, essas características, ao mesmo tempo que permitem escolhas por parte das instituições de ensino superior, limitam essas escolhas, que ocorrem dentro de um arco finito de possibilidades. Por esses motivos, Ball considera que textos políticos são mutáveis, pois também são compostos por ações práticas e respectivas consequências sociais. Nesse sentido, pretende-se considerar o PPC como um texto discursivo político e utilizar os modelos de compreensão propostos, pois além de não ser uma fonte sem passado histórico, é um documento cuja materialização se dá cotidianamente ao longo da formação docente.

O tema do estudo se justifica por ser a formação (inicial e continuada) de professores aspecto central das políticas públicas educacionais brasileiras (Garcia, 2014). Como nos diz Barreto (2015), a expansão dos cursos de licenciatura está diretamente relacionada à expansão da oferta na Educação Básica. Para além do crescimento natural do sistema educacional, recentemente houveram legislações que ampliaram a demanda por docentes. No final da década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional gerou acréscimo à demanda por formação de professores ao reconhecer a modalidade de Ensino à Distância (EaD) como educação formal (a equidade de diplomas foi reconhecida em 2005) e exigir curso superior para o exercício da docência também nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse mesmo sentido, também podem ser citadas a adição do 9º ano ao Ensino Fundamental e a extensão da obrigatoriedade do ensino escolar dos 4 aos 17 anos de idade, ocorridas respectivamente em 2006 e 2009. No Brasil, “os professores são



o terceiro subgrupo ocupacional mais numeroso [...]. Para atender aos 51 milhões de alunos da escola básica, existem por volta de dois milhões de professores, 80% deles no setor público” (BARRETO, 2015, p.681).

De acordo com a autora, no intuito de suprir parte dessas novas demandas de formação docente, houveram iniciativas como a criação de um sistema nacional de educação com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2006, e do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2007. No entanto, frisa a autora, o mero crescimento do número de professores não representa, necessariamente, uma melhoria na qualidade da educação. Além do alto número de evasão nos cursos de licenciatura, o que *a priori* é passível de resolução pelas IES que ofertam esses cursos, existe um alto número de pessoas que concluem a licenciatura e optam por trabalhar em outras áreas, mais atrativas. Desse modo, não basta atrair os estudantes às licenciaturas, é preciso que haja condições que os mantenham exercendo a profissão (remuneração adequada, planos de carreira, etc.). Estudos que se comprometam a problematizar o perfil de profissional desejado e as identidades docentes estimuladas, podem auxiliar na compreensão do contexto laboral da licenciatura estudada.

Ainda em relação à qualidade da educação, documento Referenciais para a Formação de Professores, redigido pelo Ministério da Educação em 2002, logo em seu prólogo atesta que “a melhoria da qualidade da educação brasileira depende, em grande parte, da melhoria da qualidade do trabalho do professor”. No mesmo documento, o objetivo da formação de professores é definido: “profissionalização por meio do desenvolvimento de suas competências de modo a permitir que no cumprimento das suas funções estejam contempladas as dimensões técnicas, sociais e políticas que são igualmente importantes e imprescindíveis ao desenvolvimento do nosso país” (BRASIL, 2002b, p.3).

A mediação entre discussões prévias à elaboração de legislações como essas e a predileção à uma formação desejada – obviamente em detrimento a outras, mesmo que a escolha seja pautada em hibridismo – é levada a cabo pelos órgãos governamentais responsáveis. No Brasil, as legislações nacionais relativas ao ensino superior e que servem de normativas para a elaboração dos PPCs dos cursos desse nível de ensino, são produzidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão colegiado vinculado ao Ministério da Educação e cujas principais atribuições são

“formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira” (BRASIL, 2016, s/p.).

De um lado, portanto, há um conjunto de legislações, a nível nacional e/ou institucional, que regulam os cursos de licenciatura. De outro, existem as experiências dos indivíduos ao longo da graduação e suas percepções diante de diversos tipos de saberes docentes que lhes são apresentados. Pimenta (1997), alerta para uma das peculiaridades desta profissão: por estar fortemente ligada à vida de todos os indivíduos e fazer parte ativa da formação cidadã, é comum que direta ou indiretamente todos tenham um conceito do que é ser professor e que, diferente de outros casos, esse conceito seja fortemente influenciado por questões emocionais, extraídas de experiências individuais.

Esse discurso de “senso comum”, geralmente construído enquanto se é aluno, pode gerar uma distorção da realidade da formação docente e acabar contribuindo para a noção de que professores reproduzem/ou devem reproduzir, metodologias e valores adotados por professores de gerações passadas que caíram em desuso no âmbito da formação acadêmica. Nesse sentido, investigações que problematizam a formação docente (Alves, 2007; Gatti & Nunes, 2009; Garcia; Fonseca; Leite, 2013...), contribuem para desconstrução deste pré-conceito pois evidenciam a complexidade dos processos de formação de identidade profissional desses sujeitos.

Sabe-se que, assim como em qualquer outra profissão, a docência necessita de atualização permanente de quem a pratica, tendo importância fundamental a Formação Continuada. Contudo, ao ampliar demasiadamente a responsabilidade do indivíduo e afirmar que a formação do professor é constante (portanto infinita) e que a prática docente é fonte de criação de conhecimento (o que é verídico), se corre o risco de retirar uma parcela de responsabilidade/importância do processo inicial de formação pelo qual passou. Mesmo que indiretamente, essa desvalorização pode chegar à mentalidade da sociedade.

Além disso, de acordo com Garcia (2014), a formação de professores está sendo influenciada por uma cultura do trabalho que valoriza a educação em seus aspectos mercadológicos. Isso porque é, ou espera-se que seja, passível de uma avaliação quantitativa e padronizada, que geralmente está embasada em uma lógica

de competitividade e possui referenciais relacionados ao mercado de trabalho. Neste sentido, a profissão docente é cada vez mais definida a partir da performance individual, da auto-gestão, da responsabilidade do docente de se autocriticar, de realizar uma reflexão constante sobre sua prática, etc. Mas é pautada também na ausência de maiores vínculos ao sentido estrito do termo profissional, que implica autonomia, capacidade de improviso e ações distintas diante de situações problema, sempre que o professor é alvo de modelos de avaliações padronizados utilizados em todo o território nacional, por exemplo.

Desse modo, acredita-se que estudos que se comprometam a problematizar a formação docente podem desempenhar papel significativo ao evidenciar que, antes de mais nada, não existe um tipo de professor ideal, mas sim posições diversas sobre a formação docente, geralmente defendidas a partir de embasamentos teóricos consistentes.

O fato de o currículo e a formação docente serem influenciados por fatores internos e externos ao curso, não impede a existência de um estudo que se limite à uma análise da documentação oficial, desde que sejam tomadas algumas precauções metodológicas. A interpretação do PPC do curso de Licenciatura em História da UFPel será norteada pelo embasamento teórico já apresentado neste trabalho.

A análise do PPC ocorrerá em duas etapas. Primeiramente, será feita a seleção de excertos que deem indícios de quais características, habilidades e/ou competências são esperadas no profissional docente, bem como de quais são os objetivos do curso. A seleção ocorrerá a partir da reflexão acerca do conceito de identidade docente, compreendido aqui como:

[...] posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Podendo ser também o conjunto das representações que circulam sobre os modos de ser e agir dos professores e professoras seja no imaginário social e no contexto das relações sociais mais amplas, seja nos cursos de formação profissional e/ou nos discursos especializados e das políticas oficiais, ou seja no exercício de suas funções propriamente ditas (GARCIA, 2014, p.11).

Os excertos selecionados serão organizados em tabelas e/ou em análises textuais de ordem qualitativa e que demonstrem a participação de discursos a favor de diferentes habilidades, comportamentos, conteúdos e metodologias que são indicadas aos discentes. O resultado dessa primeira análise será relacionado às

disciplinas obrigatórias do curso, com a intenção de verificar a concordância entre o que se pretende fornecer aos discentes de modo geral, ou seja, que professor se espera formar, e o que está previsto para ser desenvolvido em cada disciplina.

Entende-se que seja adequado metodologicamente trabalhar o conceito de identidade docente supracitado em conjunto com noções de formas de profissionalismo docente, mesmo que este não seja o principal foco do estudo. É comum que as formas de profissionalismo estimuladas a docentes de História sejam diferentes às estimuladas para em professores cuja área de atuação seja dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Há inclusive uma diferenciação nos processos de autoidentificação desses sujeitos enquanto professores, tendo em vista que processos de formação, valorização profissional e condições de trabalho são distintos. Prova disso é que,

No Censo Escolar, realizado pelo Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (MEC/INEP) em 2009, 38% dos docentes do ensino fundamental não tinham curso superior, e 52% dos docentes da educação infantil, tampouco. No ensino médio, apenas 9% dos docentes enquadravam-se nesse perfil (BARRETO, 2015, p.682).

Com isso, pretende-se levar em consideração na análise o contexto do mercado de trabalho para profissionais formados em História. Embora trate-se de um curso de licenciatura, podem haver, por exemplo, objetivos ou disciplinas destinadas a trabalhar competências e habilidades voltadas à questões que fazem parte de outras áreas de atuação de historiadores, como o trato com documentos e acervos, noções de biblioteconomia, preservação de patrimônio histórico-cultural, escrita acadêmica, etc. Salienta-se que isso não significa, *a priori*, o estímulo a identidades docentes mais ou menos adequadas, somente questões que dizem respeito a atuação profissional da licenciatura em questão e que devem ser trazidas à tona em momentos de análise.

Dessa forma, espera-se que este trabalho alcance o objetivo de apontar indícios sobre qual ou quais identidades docentes são estimuladas no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Pelotas. Além disso, a identificação e categorização dos saberes docentes que estão sendo priorizados no supracitado curso podem ser utilizadas para estudos posteriores que versem sobre a formação de licenciados em História, para análises comparativas com cursos ofertados por outras universidades ou mesmo para uso em processos de modificações curriculares

seguintes. As possibilidades apontadas baseiam-se no fato de que os saberes priorizados em determinado curso desempenham papel fundamental na promoção de características e habilidades esperadas nos futuros licenciandos. Através da identificação desses saberes, portanto, se pode fazer uma leitura, mesmo que primária, sobre a forma com que o curso se organiza para que seus licenciandos tenham um perfil de egresso (ao menos teoricamente) condizente com o que está proposto no PPC.

## 2. Saberes docentes: conceitos e experiência de pesquisa

Este trabalho se apoia em Tardif (*op. cit.*), ao considerar os saberes docentes como o conjunto de saberes que os professores adquirem e que influenciam a prática docente. Saberes, portanto, plurais e por vezes antagônicos. Há conflito, há criação de novos saberes ao longo da formação e da prática por parte dos docentes, há aceitação e recusa. O fato é que os professores ocupam espaço vital em nossa sociedade, por serem os principais responsáveis pela transmissão dos saberes, em uma sociedade cuja cultura e organização social necessitam de uma enorme estrutura de ensino e, por consequência, de indivíduos aptos à docência.

Para que os professores possam exercer essa função social, passam por um processo de formação, onde entram em contato com os saberes docentes convencionados e/ou legitimados dentro do conjunto das instituições acadêmicas de determinado grupo social, como essenciais no processo escolar de ensinoaprendizagem. A partir de agora este trabalho se propõe à breve contextualização dos saberes docentes, de acordo com a visão de alguns autores, tendo em vista a importância dedicada a este tema, especialmente por compreender que o conjunto de saberes ofertados é o que define, mesmo que no campo da teoria, quais são e/ou como chegam aos licenciandos as características e habilidades que, espera-se, influam na definição de suas práticas docentes.

Tardif (*op. cit.*) e Pimenta (*op. cit.*), ao organizarem os saberes docentes, dedicam espaço a **saberes relacionados às experiências prévias e/ou posteriores à formação docente**. Nessa perspectiva, a experiência obtida anteriormente, durante ou após o processo de formação docente será um dos fatores que influenciará na constituição de identidade e formas de profissionalismo. Ao elenca-los, os autores os consideram como um conjunto de saberes voltado às práticas ocorridas em âmbito escolar e/ou à reflexões sobre essas práticas. Esses saberes da experiência individual, não serão considerados nesta produção para a análise das disciplinas obrigatórias do curso. No entanto, entende-se como pertinente que sejam elencados os pensamentos de autores sobre este tema, pois experiências prévias à formação influenciam as práticas que ocorrem durante a formação e a compreensão do licenciando sobre os saberes acadêmicos.

De acordo com Pimenta (*op. cit.*), esse grupo de saberes relacionados às práticas, pode ser definido como *saberes da experiência*. A autora evidencia a relevância da imagem de professor que é definida enquanto se é aluno. Mesmo que sem argumentação teórica consistente, os alunos do Ensino Básico conseguem realizar apontamentos sobre o corpo docente e identificam, a seu modo, quais são os professores que sabem ensinar melhor (ou seja, teoricamente, os que possuem melhor didática/metodologias) ou os que mesmo que dominem o conteúdo encontram dificuldade em transmiti-lo. Após ingressar em um curso de licenciatura, essa definição formada enquanto aluno do Ensino Básico não desaparece; é modificada pelo embate do senso comum com os saberes científico-acadêmicos, sendo sua influência manifestada inclusive no ideal individual de profissional docente. Posteriormente, os saberes da experiência sofrerão constante processo de mudança ao longo do desempenho da docência.

A definição de Tardif (*op. cit.*) é bastante semelhante, mas em análise que leva em consideração o papel ativo dos docentes no complexo processo de criação de novos saberes. De acordo com o autor, os *saberes experienciais* são produzidos pelos próprios docentes através de suas práticas, ao mesmo tempo em que são legitimados por elas. A formação docente ocorre paralelamente ao processo de pesquisas científicas cujo objetivo se concentra na descoberta de novos saberes. Dessa forma, e assim como em outras áreas do conhecimento, um novo saber pode advir de uma investigação, mas também do processo de transmissão e reflexão sobre um saber já existente. Decorre disso a importância em identificar e problematizar quais saberes estão sendo disponibilizados aos licenciandos, pois, em última instância, é com a ajuda desses saberes e sobre esses saberes que ocorrerão os processos de reflexão do futuro docente sobre suas práticas.

A organização das disciplinas obrigatórias do curso ocorrerá a partir da análise das ementas e bibliografias indicadas e servirá de base para a verificação de quais categorias de saberes estão sendo priorizadas no curso estudado. A partir de metodologia utilizada na pesquisa de Garcia (2014), pensada a partir dos estudos de Tardif (2014), Pimenta (1997) e Gatti & Nunes (2009), as disciplinas obrigatórias do curso serão distribuídas nas seguintes categorias de saberes docentes:

a) Saberes relacionados ao trato pedagógico dos conteúdos do currículo escolar;

- b) Saberes relacionados à formação específica da área da licenciatura;
- c) Saberes relacionados às ciências básicas/auxiliares da educação;
- d) Saberes relacionados aos sistemas educacionais, à organização escolar, ao currículo e à profissão docente;
- e) Saberes relacionados às modalidades e níveis de ensino;
- f) Saberes relacionados à ampliação e/ou qualificação da formação docente.

As categorias de saberes utilizadas na metodologia deste estudo foram construídas a partir do hibridismo de teorias consagradas na área de saberes docentes. Como forma de demonstrar aproximações entre definições de diferentes autores, os conceitos trabalhados adiante serão evidenciados no quadro a seguir. Alerta-se que os conceitos que preenchem uma mesma coluna, não são idênticos. São concepções distintas, que identificam saberes docentes de maneiras semelhantes, mas com especificidades próprias, sejam elas de posicionamento teórico e/ou percepções que ao longo do tempo foram perdendo maleabilidade frente às mudanças curriculares e que foram revistas em outros estudos.

No quadro, a linha superior, grifada em negrito, diz respeito às categorias que serão utilizadas neste trabalho para a organização das disciplinas obrigatórias do curso. As demais linhas trazem conceitos de diferentes autores que serviram como base para a criação das categorias.

**Quadro 1:** Tipologias de saberes utilizadas como metodologia no estudo e pesquisas que serviram de base para a categorização.

<b>Saberes docentes relacionados</b>					
<b>Ao trato pedagógico dos conteúdos do currículo escolar</b>	<b>À formação específica da área da licenciatura</b>	<b>Às ciências básicas / auxiliares da educação</b>	<b>Aos sistemas educacionais, à organização escolar, ao currículo e à profissão docente</b>	<b>Às modalidades e níveis de ensino;</b>	<b>À ampliação e/ou qualificação da formação docente</b>
Saberes do conhecimento (Pimenta, 1997)	*	Saberes pedagógicos (Pimenta, 1997)	*	*	



Saberes curriculares (Tardif, 2014)	Saberes disciplinares (Tardif, 2014)	Saberes da formação profissional (Tardif, 2014)	*	*	
Conhecimentos específicos para a docência (Gatti & Nunes 2009)	Conhecimentos específicos da área (Gatti & Nunes, 2009)	Fundamentos teóricos da educação (Gatti & Nunes, 2009)	Aos sistemas educacionais, à organização escolar, ao currículo e à profissão docente Garcia (2014)	Conhecimentos relativos à modalidade e nível de ensino específicos (Gatti & Nunes, 2009)	Outros saberes (Gatti & Nunes, 2009)

**Fontes:** presentes no quadro.

Os saberes que serão utilizados neste trabalho serão os existentes no processo de formação docente que podem ser analisados como categorias coletivas de conhecimento, por serem destinados a um mesmo grupo e possuírem um mesmo fim. A coluna da tabela é composta por conjuntos de saberes relativos ao que está sendo chamado de **trato pedagógico dos conteúdos do currículo escolar**. Nesta categoria serão inseridas disciplinas relativas às didáticas, metodologias, práticas de ensino e aos estágios. Disciplinas que tratem do ensino de temas que serão abordados com frequência na Educação Básica, desde que os mesmos estejam acompanhados de reflexões didáticas, metodológicas e/ou quaisquer outras proposições que façam com que a disciplina seja especificamente direcionada ao ensino-aprendizagem que ocorrerá no âmbito escolar. Saberes desse gênero são definidos de maneira semelhante pelos três autores utilizados neste trabalho.

Em Pimenta (*op. cit.*), são compreendidos como saberes que em última instância caracterizam a profissão docente e são denominados como *saberes do conhecimento*. O nome não advém da demasiada atenção aos conteúdos que devem ser ensinados aos professores, mas sim às necessárias reflexões sobre a contextualização desses conteúdos, pois “não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção do conhecimento. Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade” (PIMENTA, 1997, p.79). Nessa perspectiva, é adequado ter acesso ao conteúdo junto com hipóteses didáticas e metodológicas, motivos que os fazem importantes de serem trabalhados em âmbito escolar, quais os

objetivos de serem ensinados, quais habilidades podem proporcionar aos alunos, suas relações com a contemporaneidade, etc.

No entendimento de Tardif (*op. cit.*), conhecimentos dessa espécie são chamados de *saberes curriculares* e são compostos por conteúdos, acompanhados de métodos e objetivos, selecionados dentro do conjunto de saberes sociais de determinada área como sendo pertinentes à formação escolar, ou seja, que integram com frequência as práticas docentes e que são a ‘ferramenta de trabalho’ do profissional. É através dos saberes curriculares que o professor se aproxima das instituições escolares e reconhece a forma como os saberes privilegiados no ensino são organizados e transmitidos aos alunos.

Conhecimentos proporcionados por saberes relativos ao trato pedagógico dos conteúdos do currículo escolar, para Shulman (1987), fazem parte unicamente da “província dos professores”, definem suas características profissionais (portanto, diferenciando a profissão das demais) e influenciam diretamente na constituição de suas identidades docentes. Em última instância, os professores são responsáveis por transformar o saber científico (ou produzido em âmbito acadêmico) em um conteúdo ‘ensinável’ e ‘aprendível’ e é para isso que são (ou deveriam ser, nessa perspectiva) preparados no decorrer de sua formação.

O estudo mais recente de Gatti & Nunes (*op. cit.*) vai ao encontro dos demais. A autora identifica um conjunto de saberes com essa finalidade, aos quais chama de *conhecimentos específicos para a docência*. Nesta categoria, encontram-se conhecimentos que capacitam o professor a desempenhar a profissão, lhe concebendo características e habilidades específicas ao trabalho docente. São conhecimentos relativos aos conteúdos dirigidos à escola básica, às didáticas, metodologias e práticas de ensino.

No entanto, em Gatti & Nunes, esses saberes também são compostos pelos estágios supervisionados (práticas de ensino). Justamente por esse motivo, as autoras, diferente dos demais, não trazem um grupo de saberes relacionados exclusivamente às experiências dos licenciandos. Nesse trabalho, foi feita a escolha pela categorização de Gatti & Nunes por se entender que na atual dinâmica de formação docente a reflexão sobre a prática ocorre ainda durante o curso. Desse modo, ficaria inviável categorizar separadamente a “teoria” (as disciplinas

preparatórias ao estágio) e a “prática” (o estágio em si). Além disso, como já foi dito, esta produção não visa analisar as experiências dos licenciandos, não havendo sentido em criar uma categorização de saberes nesse sentido.

O conjunto composto por saberes científicos, aquele cuja função do professor é trabalhar didaticamente em sala de aula através da transposição didática (Chevallard, 1991 *apud* Menezes; Santos, 2001), aqui é colocado como um conjunto de **saberes relativos à formação específica da área da licenciatura**. A principal função desses saberes, no caso da docência, é proporcionar um amplo domínio do conteúdo a ser ensinado. De posse de um conhecimento teoricamente mais técnico e aprofundado sobre determinado tema, supõe-se que o docente tenha melhores condições de pensar novas práticas de ensino, bem como desenvolva maiores capacidades inventivas e de improviso. Esta categoria será preenchida com disciplinas específicas da área que fornecem ao profissional conhecimento mais amplo do que os conteúdos que serão ensinados no Ensino Básico ou, ainda, disciplinas que mesmo que tratem dos conteúdos direcionados ao Ensino Básico, não os trabalhem em conjunto com propostas didático-pedagógicas.

Esses saberes, de acordo com Gatti & Nunes (*op. cit.*), compõem os *Conhecimentos específicos da área* e exercem função de extrema importância pois, ao proporcionarem domínio sobre o conteúdo a ser ensinado, garantem “sólidos fundamentos acerca da disciplina”, sem os quais “qualquer prática acaba por se tornar mero tecnicismo”. No entanto, a autora atenta para a importância de uma formação que não priorize demasiadamente nem os saberes específicos da área, nem os saberes relacionados ao ensino, pois “desequilíbrios nessa relação podem conduzir a formações pouco sólidas, seja na especificidade disciplinar, seja na área educacional” (GATTI; NUNES, 2009, p.78).

Essa compreensão entra em acordo com a de Tardif (*op. cit.*), que entende que os *saberes disciplinares* são compostos por conhecimentos de determinada área e que, tendo sido consagrados pela sociedade a partir de legitimação científico-cultural, são repassados aos futuros profissionais. Esse grupo de saberes costuma conter disciplinas que tratam de conteúdos que são matérias de conhecimento somente do Ensino Superior. Constituem uma espécie de saber neutro, tendo em vista que não tem como principal objetivo fornecer subsídios a uma modalidade específica (bacharel ou licenciatura), mas sim a uma área profissional.

A terceira coluna da tabela é composta por **saberes relacionados às ciências básicas / auxiliares da educação**. Neste campo serão inseridas as disciplinas que utilizem de conhecimentos de outras áreas para tratar de temas básicos à docência, como a relação entre alunos e professores a partir de vertentes filosóficas ou psicológicas, etc. De acordo com Pimenta (*op. cit.*), esses são *saberes pedagógicos*, constituídos pelas didáticas e metodologias gerais que historicamente foram transmitidas com ou sem abordagens específicas, como a psicopedagogia.

Em Tardif (*op. cit.*), esses são *saberes da formação profissional*. Conhecimentos técnicos produzidos pelas ciências da educação, direcionados especificamente à capacitação profissional docente, e que cumprem dupla função em relação aos saberes: produção e transmissão. Se incorporados às práticas docentes, esses saberes transformam-se em prática científica. Somam-se a esta categoria os saberes pedagógicos, que enquanto reflexões sobre a prática docente, indicam ideologias de educação, modelos de prática de ensino, etc.

O último conceito desta categoria, proposto por Gatti & Nunes (*op. cit.*) apresenta os saberes relacionados aos *fundamentos teóricos da educação*. São formados por disciplinas de outras áreas do conhecimento e que se preocupam com o embasamento teórico das práticas docentes e relações de ensino-aprendizagem.

Os saberes relacionados **aos sistemas educacionais, à organização escolar, ao currículo e à profissão docente**, formam uma categoria pensada no estudo de Gatti (2014) e que prevê a organização de disciplinas de acordo com a lógica de um estudo que leva em consideração a importância da existência de disciplinas que forneçam aos professores conhecimentos sobre sua profissão e seu local de trabalho. Nela, serão inseridas disciplinas que abordam questões legais do sistema de educação brasileiro, trabalham questões mais pontuais acerca do funcionamento do Ensino Básico e de sua organização curricular e/ou que proponham estudos sobre a profissão docente.

As duas categorias anteriores, de divisão dos saberes docentes, partem do estudo de Gatti & Nunes (2009). Diferente dos conceitos teóricos apresentados nos textos selecionados de Tardif (*op. cit.*) e Pimenta (*op. cit.*), o conjunto de saberes defendidos por Gatti & Nunes aqui utilizados, foram aplicados em pesquisa. O estudo propôs uma análise em escala nacional de currículos de cursos de licenciatura em

Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Esta pesquisa serviu de base para completar a categorização que será utilizada neste trabalho.

Em **saberes relacionados às modalidades e níveis de ensino** serão distribuídas as disciplinas que sejam organizadas com intuito de preparar o professor à atuação em determinado nível ou modalidade de ensino. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, os níveis de ensino dizem respeito à organização escolar padrão: Educação Básica (Educação Infantil + Ensino Fundamental e Médio) e Educação Superior (BRASIL, 2014, p.17). Em relação às disciplinas que preparem o profissional para atuar em uma modalidade de ensino específica, serão consideradas as que versem especificamente sobre quaisquer especificidades de determinado grupo de alunos (Educação Especial, Educação de Surdos, Educação de Jovens e Adultos), mesmo que estejam inseridas dentro de um nível de ensino.

Na última categoria, **os saberes que ampliam e qualificam a formação docente**, serão inseridas disciplinas não pertencentes à área específica do curso de Licenciatura, e que por opção, tradição ou mesmo por indicações de normativas, façam parte do currículo com intuito de complementar a formação do aluno. A nível de exemplificação, no estudo de Gatti & Nunes (2009), um dos exemplos mais recorrentes é o aparecimento de disciplinas de Química ou Física nos cursos de Licenciatura em Matemática.

A preponderância neste trabalho da metodologia proposta por Gatti & Nunes se deve ao pensamento de que as autoras definem de forma mais detalhada quais são os saberes que circulam nos cursos de licenciatura. Por se tratar de um estudo recente, ressignifica algumas propostas de autores da área aplicando-as a um cenário diferente do qual foram pensadas inicialmente. Além disso, tendo sido o relatório dessa pesquisa publicado pela Fundação Carlos Chagas, é possível ter acesso às dificuldades encontradas na análise dos PPCs dos cursos, bem como aos resultados obtidos e à hipóteses explicativas das autoras.

Os conjuntos de saberes disponibilizados nos cursos de licenciatura atende a uma demanda que é proposta boa parte através das legislações educacionais, que visa formar indivíduos aptos a seguirem a carreira docente. Esta, por sua vez, integra um sistema formado por hierarquias de títulos próprios a cada nível de ensino e

condições de trabalho e avaliações específicas, “constituindo a coluna dorsal do processo educativo, exercendo grande influência no nível de aprendizagem dos alunos nos diferentes níveis e modalidades de educação” (BOLLMANN, 2010, p.1). Isso significa dizer que mesmo com a relativa autonomia do processo de ensino gerido pelas Instituições de Ensino Superior, ao menos parte dos conhecimentos que irão fazer parte do processo de formação seguem ordenamentos legais ou são indispensáveis à cultura de trabalho docente de nossa sociedade.

No caso da Licenciatura em História, a organização dos Projetos Políticos Pedagógicos e conseqüentemente de conteúdos e dos programas dos cursos obedecem mais especificamente a Resolução CNE/CES 13, DE 13 DE MARÇO DE 2002. No artigo 2º desse documento, constam as seções que obrigatoriamente devem fazer parte do PPP do curso:

- 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 (BRASIL, 2002, p.1).

Essa resolução utiliza elementos dos Pareceres CNE/CES 492/2001 (homologado em julho de 2001) e CNE/CES 1.363/2001 (pequena retificação do primeiro parecer, homologada em janeiro de 2002). O parecer CNE/CES 492/2001, estabelece proposta de organização das diretrizes curriculares dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social. No que tange à proposta direcionado aos cursos de História, o documento prevê uma substituição da organização curricular existente na antiga LDB da década de 1960 com finalidade de adequar a graduação em História à nova perspectiva de trabalho com fontes diversas e alinhar o processo de formação de historiadores à lógica de conciliar ensino, pesquisa e extensão.

Isso, pois até a década de 1960 existia uma dicotomia entre bacharelado e licenciatura em História, que atualmente se tornou obsoleta devido a ampliação do mercado de trabalho para o profissional historiador, que está apto a desenvolver atividades: “em institutos de pesquisa que não desenvolvem atividades de ensino; vinculadas ao patrimônio artístico e cultural; à cultura material (associação Arqueologia/História, atuação em museus) ou a serviços do meio de comunicação de massa” [...], etc. Dessa forma, “esta ampliação das áreas de atuação corresponde outra, relativa às linguagens cujo manejo pelos profissionais formados em História tornou-se corrente. [...] Tornava-se cada vez mais urgente, portanto, um *aggiornamento* na formação de Graduação em História” (BRASIL, 2001, p.6).

Dentro desse novo contexto, o parecer elenca algumas habilidades e/ou competências necessárias ao historiador. Embora parte substancial do texto se dedique a historiadores de modo geral, sem distinção entre diferentes graduações, há uma seção onde são apresentadas as duas características essenciais a um professor de história. São elas: “a. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio; b. domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 2001, p.8).

Percebe-se que, de acordo com a forma pela qual o texto do parecer foi elaborado, não há necessariamente uma relação entre o conteúdo e as técnicas utilizadas nas práticas docentes. Dessa forma, cabe à Instituição de Ensino Superior ofertar disciplinas didáticas e/ou metodológicas gerais ou apresentar os conteúdos concomitantemente às técnicas pedagógicas. Na pesquisa de Gatti & Nunes (2009), foram constatadas respostas diferentes de acordo com os cursos estudados. Em relação aos cursos de licenciatura em Pedagogia, as autoras optam por não trabalharem com a categorização de *conhecimentos específicos da área*, por compreenderem que esses cursos têm se preocupado demasiadamente com ‘como ensinar’ e, de modo geral, não oferecem um domínio maior sobre ‘o que ensinar’.

Em contrapartida, nos cursos de licenciatura em Matemática, o cenário é oposto. São poucas as disciplinas que trabalham com os *conhecimentos específicos para a docência*, ou seja, com o ‘como ensinar’, e geralmente são comuns às demais licenciaturas. Dessa forma, os cursos perdem a oportunidade de trabalhar de maneira mais específica ‘como ensinar Matemática’ e optam por se preocuparem

demasiadamente com os conteúdos da área, muitos deles direcionados ao nível superior. Essa experiência de pesquisa será levada em consideração neste trabalho pois entende-se que as categorias de **saberes relacionados ao trato pedagógico dos conteúdos do currículo escolar e saberes relacionados à formação específica da área da licenciatura** integram a maioria das disciplinas ofertadas e a relação existente entre elas define, grosso modo, qual a tendência formativa do curso.



### 3. O Projeto Pedagógico e o Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Pelotas

O curso de Licenciatura em História da UFPel foi fundado em 1980 como complemento à graduação em Estudos Sociais e em 1990 passou à modalidade de licenciatura plena com duração de 4 anos. Em 2004, o curso passou a ter duração de 5 anos, visando melhor adequação às demandas das Resoluções CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002 e da CNE/CP 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002 que atribuiu em 2.800 horas a carga horária mínima para os cursos de licenciatura. No entanto, com o atual PPC, que foi formulado no ano de 2010, o processo de formação retorna ser realizado em 4 anos. A justificativa dada para essa nova mudança foi a de que o maior tempo de integralização contribuía para um maior número de vagas ociosas no curso devido ao abandono dos discentes durante a graduação, conforme discorre o texto do PPC.

O corpo docente encarregado da construção do atual PPC foi formado por Edgar Ávila Gandra, José Plínio Guimarães Fachel, Lorena Almeida Gil, Márcia Janete Espig, Paulo César Possamai e Sebastião Peres. No ano de 2013 o PPC foi atualizado, a fim de incluir as especificações relativas ao Núcleo Docente Estruturante, mas o texto base do documento foi mantido. Com essa modificação o PPC passou a possuir 19 seções distribuídas em 153 páginas.

Inicialmente, o texto do PPC caracteriza o curso em suas atribuições básicas. O tempo de integralização mínimo do curso é de 4 anos, sendo o máximo de 7 anos. Anualmente são ofertadas 50 vagas, em processo seletivo que segue as determinações de ingresso da universidade. O curso é ofertado majoritariamente no turno noturno, embora possam haver atividades extras e/ou disciplinas optativas que venham a ser ofertadas em outros turnos.

A criação/manutenção do curso é justificada por ser o historiador, um profissional que é,

[...] em princípio, alguém habilitado a atuar no processo de definição, preservação e difusão de conteúdos históricos da cultura. A importância atribuída a esses conteúdos implica na eleição das instituições escolares como ambiente privilegiado para o desenvolvimento desse processo. Daí a necessidade do cuidado na constante formação do profissional que vai assumir a condição de **professor de História** [grifo do documento] (UFPEL, 2013, p.3).

Além disso, segundo o texto, há uma demanda social por professores de História, tendo em vista o ainda alto índice de professores sem curso superior em atuação na Educação Básica e a constante necessidade de substituição de profissionais no mercado de trabalho.

Também nas primeiras páginas do documento são relacionadas as legislações, internas e externas à instituição de ensino, que orientam o curso, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 10.639/03, que define a obrigatoriedade dos temas História e Cultura Afro-Brasileira nos cursos de licenciatura e a Resolução que dispõe sobre o Regulamento do Ensino de Graduação da UFPel. Em relação aos PPCs dos cursos, o artigo 2º deste documento aponta:

Os cursos de graduação da Universidade Federal de Pelotas terão nos respectivos projetos pedagógicos, construídos pelos princípios da participação democrática, em consonância com a legislação vigente e, aprovados pelo COCEPE, seu principal dispositivo de gestão acadêmica (UFPel, 2010, p.2).

A Resolução também define que os PPCs devem estar de acordo com a proposta de formar profissionais para o exercício da cidadania. Para que isso seja possível, “os projetos pedagógicos dos cursos e suas estruturas curriculares devem estar alicerçados em conhecimentos cientificamente fundamentados e socialmente referenciados” (UFPel, 2010, p.2). Outrossim, prevê a obrigatoriedade de que haja constante verificação da realização do planejamento efetuado através do PPC e a exposição, neste documento, da metodologia de avaliação geral utilizada no curso. Estes dois itens são contemplados no PPC do curso nas seções “Sistema de Avaliação do Projeto do Curso” e “Sistema de Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem” (UFPel, 2013, p.134). Neste último item, são definidos os requisitos necessários para aprovação nas disciplinas. Durante o semestre, haverá ao menos duas avaliações por disciplina. Para ser aprovado sem recuperação, o aluno deverá obter média igual ou superior a 7,0. Se obter média entre 3,0 e 7,0, tem o direito de realizar uma última avaliação. Para ser aprovado nesta etapa, o aluno precisará obter, no “exame”, um valor que somado à média semestral atinja no mínimo 10,0. Frequências menores que 75% e médias semestrais menores que 3,0 reprovam automaticamente.

Além dos princípios definidos pela supracitada Resolução, o PPC estudado também prevê a aproximação dos discentes com outras áreas de conhecimento

presentes no Instituto de Ciências Humanas, Instituto de Sociologia e Política e Faculdade de Educação da UFPel. O incentivo à participação dos licenciandos em projetos que qualifiquem sua formação é realizado através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Programa de Educação Tutorial (PET) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Outro ponto defendido no PPC é o direito do licenciando à flexibilização curricular, instaurada através das disciplinas de optativas e/ou de “Formação Livre”.

Essa formação, que garante certa autonomia do licenciando ao “personalizar” sua formação. Para que a formação seja concluída, o licenciando deverá cursar no mínimo 113 horas de disciplinas optativas ofertadas pelo próprio curso. As 170 horas restantes podem ser obtidas através de disciplinas ofertadas por outros cursos, com intuito de conceder ao discente relativa autonomia para diversificar sua formação. Em síntese, a formação livre é concluída assim que o aluno completar disciplinas optativas do curso e/ou de outros que totalizem 340 horas/aula ou 283 horas, o que equivale a 20 créditos, de acordo com a organização interna da universidade. Além dessa categoria, o PPC categoriza disciplinas nos campos de “Formação Específica” e “Formação Complementar”. Somadas, as três categorias representam a carga horária total do curso, que é de 2.809 horas. A tabela a seguir detalha essa divisão, de acordo com informações indicadas no PPC de Licenciatura em História:

**Tabela 1:** Divisão da carga horária mínima necessária para formação no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Pelotas.

Categoria	Subdivisões	Carga	Carga horária
		horária	total
<b>Formação específica</b>	Conteúdos curriculares de natureza científico cultural	1.530 horas	2.326 horas
	Prática como componente curricular	396 horas	
	Estágio curricular supervisionado	400 horas	
<b>Formação livre</b>	Conteúdos curriculares optativos e de formação livre	283 horas	283 horas
<b>Formação complementar</b>	Atividades complementares	200 horas	200 horas

Fonte: UFPEL, 2013, p.7.

Os conteúdos de formação específica estão presentes nas 37 disciplinas obrigatórias do curso. As 200 horas de formação complementar devem ser realizadas através da participação extracurricular do licenciando “em atividades [...] que

contribuam para sua formação, tais como estágios, [...] eventos de caráter acadêmicocientífico-culturais, [...] atividades de pesquisa e de extensão, etc., participação em viagens e visitas de estudos, etc.” (UFPEL, 2013, p.8).

O conjunto das disciplinas obrigatórias (de formação específica) é composto por 27 de caráter teórico (1530 horas – 65,78%) e 10 de caráter prático (796 horas – 34,22%). Essas disciplinas são organizadas no PPC em 4 núcleos principais. Os dois maiores núcleos são referentes às questões pedagógicas e aos conteúdos da área de conhecimento histórico. O *Núcleo de Formação Pedagógica (NFP)*, é composto por disciplinas teóricas referentes a questões filosóficas, psicológicas e organizacionais da educação e por disciplinas práticas que abordam o Ensino de História. Ao passo que o *Núcleo de Formação Disciplinar (NFD)* é composto por disciplinas práticas e teóricas. As práticas, dizem respeito à orientação e feitura do Trabalho de Conclusão de Curso, à Metodologias e Práticas para a pesquisa e às teorias e fundamentos da História. Já as disciplinas teóricas que fazem parte deste núcleo se dedicam ao trato de períodos históricos, que seguem a divisão mais utilizada no ocidente na área da disciplina – História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea –, e a conteúdos de História da África, América, Brasil e Rio Grande do Sul.

Os dois núcleos restantes são o *Núcleo de Estágio Supervisionado (NES)*, formado pelas 4 disciplinas práticas referentes aos estágios supervisionados no Ensino Fundamental e Médio e o *Núcleo de Formação Geral (NFG)*, do qual fazem parte as disciplinas de “Pré-História, Educação Patrimonial, Antropologia, LIBRAS I, Disciplinas Optativas, Disciplinas de Formação Livre” (UFPEL, 2013, p.9).

As 200 horas de atividades complementares exigidas pelo curso podem se referem a atividades diversas relacionadas a ensino, pesquisa e extensão. Existe, no entanto, um limite de carga horária máxima por tipo de atividade, que pode ser visualizado na tabela a seguir, retirada do próprio PPC:

**Tabela 2:** Limite de carga horária por tipo de atividade complementar no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Pelotas.

<b>Carga Horária máxima por tipo de atividade</b>	
<b>Atividades</b>	<b>Carga Horária</b>
Bolsista PIBIC, PIBID, PET, PBG, PBExt, Monitoria ou equivalente	40 horas
Participação voluntária em Projetos de Pesquisa	30 horas

Participação voluntária em Projetos de Extensão	30 horas
Participação voluntária em Projetos de Ensino	30 horas
Participação em Grupos de Estudo	30 horas
Participação em Eventos (Seminários, Simpósios, Congressos, etc.)	80 horas
Participação na Semana Acadêmica do Curso	40 horas
Apresentação de trabalhos, oficinas, comunicações, seminários, etc.	60 horas
Resumos publicados em Anais	10 horas
Publicação de trabalho completo, individual ou em co-autoria	20 horas
Disciplinas opcionais (optativas e de formação livre)	80 horas
Cursos de língua estrangeira	20 horas
Viagens e visitas de estudos	10 horas

**Fonte:** UFPEL, 2013, p.130.

A partir da descrição do PPC estudado, se pode notar que o mesmo cumpre com as legislações nacionais ao expor as características básicas de atribuição, avaliação, justificativa e ingresso no curso, bem como apresenta de forma estruturada os componentes curriculares e suas respectivas referências bibliográficas, descrições e objetivos. Além disso, o curso mantém carga horária mínima de acordo com as legislações em voga e segue as orientações internas da universidade ao definir modelos de avaliação, priorizar aspectos relacionados ao exercício da cidadania pósformação e alinhar-se à perspectiva de trabalhar conjuntamente pesquisa, ensino e extensão.

### 3.1. A identidade docente nas (entre)linhas do PPC

Além da descrição mais objetiva do PPC, foi feita a seleção de excertos do documento que direta ou indiretamente estimulem a construção de uma identidade docente e/ou postura profissional dos futuros professores de História. A tabela a seguir lista os fragmentos selecionados:

**Quadro 2:** Excertos do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História que direta ou indiretamente estimulam/defendam posturas profissionais e/ou identitárias em futuros professores.

<b>Excertos</b>
<p>[...] professores habilitados para o trabalho em equipe (interação entre pessoas) e inter/transdisciplinar (interação entre saberes), buscando a maior aproximação possível com o universo do exercício profissional, colocando os licenciandos em contato direto com as escolas - no intuito de aprimorar sua formação como docentes - e com as fontes de informações históricas [...] no intuito de aprimorar sua formação como pesquisadores (UFPEL, 2013, p.4).</p>
<p>O licenciado em História formado pelo Curso de Licenciatura em História da UFPel deverá caracterizar-se pelas seguintes competências e habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) ser capaz de aliar o saber-fazer da docência ao domínio dos fundamentos teóricos e metodológicos específicos do historiador;</li> <li>b) ser criativo para se apropriar de seus aprendizados ao longo do curso e para conseguir traduzi-los aos seus futuros alunos;</li> <li>c) ter domínio da utilização de recursos audio-visuais e outros recursos tecnológicos e artísticos disponíveis;</li> <li>d) saber trabalhar em equipe;</li> <li>e) ser sensível às distintas realidades sociais em que deverá atuar como professor;</li> <li>f) estar apto a lidar com as diversidades de ordem sócio-econômica, cultural e de personalidade do conjunto dos alunos, atuando de forma a garantir a inclusão e integração dos mesmos;</li> <li>g) ser comprometido com a liberdade intelectual e científica, entendendo que o conhecimento não pode ser subordinado por convicções obscurantistas e preconceitos;</li> <li>h) ser comprometido com a liberdade de pensamento, devendo sempre lutar contra o cerceamento ideológico sob qualquer forma e manifestação.</li> <li>i) ser incentivador da consciência social e comprometido com a valorização da preservação da memória e patrimônio cultural coletivos;</li> </ol>

j) saber estimular o interesse pela compreensão do processo histórico e a capacidade de refletir sobre questões atuais na história, fazendo o vínculo entre passado e presente;

k) deverá ser capaz de agir e refletir de forma interdisciplinar, enriquecendo a reflexão sobre a História, para incentivar os seus alunos a acharem no conhecimento histórico um instrumental para alimentar uma visão crítica da realidade social e uma postura cidadã diante da sociedade (UFPEL, 2013, p.4-5).

[...] reconhecer o professor de História como um profissional em que as condições de docente e pesquisador estão inextricavelmente presentes (UFPEL, 2013, p.6).

Excerto retirados do “Perfil do Egresso”

[...] ser um profissional que alia o saber-fazer da docência ao domínio dos fundamentos teóricos e metodológicos específicos do historiador. [...] é importante que a formação do professor de História corresponda à formação de um professor-historiador (UFPEL, 2013, p.131).

Espera-se que o formando apresente criatividade para se apropriar de seus aprendizados ao longo do curso e para conseguir traduzi-los aos seus futuros alunos, sendo positiva a utilização de recursos áudio-visuais e outros recursos tecnológicos e artísticos disponíveis [...] saber trabalhar em equipe [...] desenvolver a sensibilidade para compreensão das distintas realidades sociais [...] sempre lutar contra o cerceamento ideológico sob qualquer forma de manifestação [...] ser capaz de agir e refletir de forma interdisciplinar [...] (UFPEL, 2013, p.131).

**Fonte:** Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Pelotas.

De modo geral, se pode observar que os futuros professores deverão estar aptos a trabalharem o conhecimento de maneira interdisciplinar e conciliar, em sua atuação, características da docência e pesquisa. A única menção à forma pela qual o licenciando adquirirá o “saber-fazer” da docência é na defesa da aproximação do discente à realidade escolar. Já a instrumentalização à pesquisa ocorrerá pela capacitação do trabalho com metodologias e fontes históricas. Ao longo do documento se pode notar uma forte ênfase nessa característica profissional.

Em relação às formas pelas quais se espera que o licenciando adquira as demais habilidades e competências desejadas, destaca-se a presença de informações demasiadamente genéricas, como por exemplo, nos objetivos gerais traçados pelo curso: não há exposição de atividades que objetivam capacitar o professor ao trabalho em equipe, que visem despertar criatividade e/ou sensibilidade no trato com realidades sociais distintas ou que proponham o ensino do manuseio de recursos áudio visuais.

Não é exposto nenhuma metodologia para alcançar esses objetivos, tampouco formas de avaliação que procurem demonstrar a eficácia do curso em relação aos objetivos que propõe.

Diante disto, espera-se que ao menos parte dessas características sejam adquiridas através das disciplinas obrigatórias do curso. Nesse sentido, torna-se necessária a divisão das disciplinas de acordo com a metodologia definida para este trabalho. A tabela a seguir organiza as disciplinas obrigatórias, é importante destacar que a carga horária de cada disciplina diz respeito ao total de horas/aula. Esse valor representa cerca de 1,2x a carga de horas/relógio, presentes nas tabelas e quadros anteriores. A opção por horas/aula se deu a fim de respeitar a forma pela qual as cargas horárias das disciplinas são indicadas nos planos de ensino.

**Tabela 3:** Divisão das disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Pelotas a partir da tipologia de saberes docentes utilizada, do Departamento responsável pela oferta da disciplina, horas/aulas e natureza.

<b>Saberes docentes relacionados</b>	<b>Disciplinas obrigatórias</b>	<b>Departamento responsável</b>	<b>Horas/aula / Natureza</b>	<b>Carga horária/aulas total</b>
<b>Ao trato pedagógico dos conteúdos do currículo escolar</b>	Ensino de História	DH	68 horas práticas	544 horas/aulas
	Laboratório de Ensino de História	DH	68 horas práticas	
	Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I	DH	102 horas práticas	
	Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental II	DH	102 horas práticas	
	Estágio Supervisionado no Ensino Médio I	DH	102 horas práticas	
	Estágio Supervisionado no Ensino Médio II	DH	102 horas práticas	
<b>À formação específica da área da licenciatura</b>	Fundamentos da História	DH	68 horas teóricas	1.632 horas/aulas
	História da Antiguidade Oriental	DH	68 horas teóricas	
	História da Antiguidade Ocidental	DH	68 horas teóricas	
	História Medieval I	DH	68 horas teóricas	
	História Medieval II	DH	68 horas teóricas	
	Teorias da História I	DH	68 horas teóricas	
	Teorias da História II	DH	68 horas teóricas	
	História do Brasil I	DH	68 horas teóricas	



	História do Brasil II	DH	68 horas teóricas	
	História do Brasil III	DH	68 horas teóricas	
	História do Brasil IV	DH	68 horas teóricas	
	História da América I	DH	68 horas teóricas	
	História da América II	DH	68 horas teóricas	
	História Moderna I	DH	68 horas teóricas	
	História Moderna II	DH	68 horas teóricas	
	História do Rio Grande do Sul I	DH	68 horas teóricas	
	História do Rio Grande do Sul II	DH	68 horas teóricas	
	História Contemporânea I	DH	68 horas teóricas	
	História Contemporânea II	DH	68 horas teóricas	
	História da África	DH	68 horas teóricas	
	Metodologia e Prática da Pesquisa em História	DH	68 horas práticas	
	Orientação de pesquisa	DH	68 horas práticas	
	Trabalho de Conclusão de Curso	DH	136 horas práticas	
<b>Às ciências básicas / auxiliares da educação</b>	Fundamentos Sócio-Histórico-Filosóficos da Educação	DFE	68 horas teóricas	136 horas/aulas
	Fundamentos Psicológicos da Educação	DFE	68 horas teóricas	
<b>Aos sistemas educacionais, à organização escolar, ao currículo e à profissão docente</b>	Teoria e Prática Pedagógica	DE	68 horas teóricas	136 horas/aulas
	Educação Brasileira: Organização e Políticas Públicas	DE	68 horas teóricas	
<b>Às modalidades e níveis de ensino</b>	LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) I	CLC/NL	68 horas teóricas	68 horas/aulas
<b>À ampliação e/ou qualificação da formação docente</b>	Pré-História	DAA	68 horas teóricas	204 horas/aulas
	Educação Patrimonial	DH	68 horas práticas	
	Antropologia	DAA	68 horas teóricas	

**Legendas por ordem de aparecimento na tabela:**

**DH:** Departamento de História – Instituto de Ciências Humanas - UFPel

**DFE:** Departamento de Fundamentos da Educação – Faculdade de Educação - UFPel **DAA:** Departamento de Antropologia e Arqueologia – Instituto de Ciências Humanas - UFPel

**DE:** Departamento de Ensino – Faculdade de Educação – UFPel

**CLC/NL:** Centro de Letras e Comunicação / Núcleo de Libras

**Fonte:** Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Pelotas.

Alguns resultados da categorização das disciplinas obrigatórias chamam atenção e podem servir de indícios para apontar características gerais da formação de professores que vem sendo efetuada e da identidade docente estimulada. Como já explicado, sabe-se da importância do conteúdo específico da área na formação docente. No entanto, o que se problematiza aqui é a forma desequilibrada na qual estão dispostos esses saberes.

Percebe-se um alto índice de disciplinas pertencentes à categoria de **saberes relacionados à formação específica da área da licenciatura**. São 23 disciplinas, que totalizam 1.632 horas/aula. No total, os conhecimentos relativos à História, sem o respectivo trato pedagógico desses conteúdos, representam 60,0% da carga horária/aula do curso. Cabe salientar que em algumas disciplinas alocadas nesta categoria, propõem-se preparar o docente para atuar na Educação Básica ou incentivar características relacionadas a didática fazem parte dos objetivos propostos. No entanto, ao consultar a ementa, programa e bibliografias básicas e complementares, não existem quaisquer elementos que dialoguem com o objetivo proposto.

A desvinculação dessas disciplinas ao trato pedagógico dos conteúdos pode ser comprovada ao se realizar, mesmo que de forma superficial, uma análise do PPC do Bacharelado em História da UFPel. 14 disciplinas desta categoria possuem planos de ensino comuns aos cursos de Licenciatura e Bacharelado em História: *História da Antiguidade Oriental, História da Antiguidade Ocidental, História Medieval I, História Medieval II, História da América I, História da América II, Metodologia e Prática da Pesquisa em História, História da África, História do Brasil III, História do Brasil IV, História Contemporânea I, História Contemporânea II, Orientação de Pesquisa e História do Rio Grande do Sul II*.

Fica nítida a importância que vem sendo atribuída aos saberes disciplinares no curso estudado, mesmo quando alguns objetivos das disciplinas propõem outros fins.

Em *História do Rio Grande do Sul I* e *História do Brasil III*, um objetivo se repete:

“Desenvolver o espírito crítico e a consciência pedagógica dos alunos”. Em *História do Rio Grande do Sul II*, um dos objetivos é o de “Promover o desenvolvimento das capacidades de análise, síntese e crítica”. Na disciplina de *História do Brasil IV*, a aprendizagem dos conteúdos é pensada “com vistas a subsidiar o ensino desses temas nos ensinos médio e fundamental”. Ao passo que a disciplina de *História da América II* visa “Desenvolver no aluno competência didática para o ensino escolar da História da América”.

Em todos esses casos, as ementas, programas e bibliografias das disciplinas tratam somente dos conteúdos da área da disciplina a ser estudada, não havendo indícios de ligação destes objetivos com os demais campos dos planos de ensinos. Também não há nenhuma menção de como estes objetivos serão levados a cabo, tampouco definição do que venha a ser “consciência pedagógica”, por exemplo, embora o termo possa ficar subentendido. A grande maioria das disciplinas categorizadas como saberes disciplinares sequer citam ensino/aprendizagem/didática ou temas afins, contemplando somente em seus planos de ensino a listagem de conteúdos da área específica e configurando sua aprendizagem por parte dos alunos os objetivos das disciplinas.

O modo como as disciplinas estão sendo pensadas, pode indicar para a lógica de formar um professor-pesquisador, caso esta prática esteja voltada à criação de conhecimento histórico, pois a este é primordial um amplo conhecimento sobre os saberes disciplinares. No entanto, talvez essa formação não esteja sendo suficientemente satisfatória (ou ao menos, poderia ser mais específica) à docência, por referir-se a um curso de licenciatura.

Obviamente que o entendimento do conteúdo que será trabalhado em sala de aula é parte essencial do processo de formação e deve ser característica de qualquer docente. Sabe-se, também, que a pesquisa faz e deve fazer parte do trabalho docente, especialmente pesquisas sobre suas próprias práticas pedagógicas ou destinadas à atualização dos conteúdos específicos de sua área de atuação.

O que se observa é que, de acordo com a organização curricular do curso, este professor-pesquisador parece estar mais voltado à área de conhecimento específico (História) do que às questões específicas da docência. A imensa maioria das disciplinas obrigatórias sequer menciona a relação dos conteúdos com o saber-fazer

da docência. De posse de largo conhecimento sobre os conteúdos, mas não sobre como ensiná-los, é de se supor que esses licenciados pesquisem com maior facilidade conteúdos históricos do que conhecimentos relativos às questões estruturais da docência no que se refere a processos de ensino-aprendizagem.

Outrossim, atenta-se ao fato de que, excetuando as 3 disciplinas do curso de licenciatura voltadas à pesquisa (*Metodologia e Prática de Pesquisa, Orientação de Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso*), as demais disciplinas que tratam de conteúdos históricos são teóricas.

Essa informação torna-se relevante em uma análise comparativa ao campo dos **saberes docentes relacionados ao trato pedagógico dos conteúdos do currículo escolar**. Nesta categoria encontram-se 6 disciplinas, todas práticas, que totalizam 544 horas/aula ou 20% da carga horária/aula do curso. Das 544 horas aulas/aula, 408 são destinadas aos estágios, o que segue a orientação da Resolução CNE CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que estabelece um mínimo de 400 horas de estágio. Ao passo que as 136 horas restantes provêm das disciplinas de Ensino de História e Laboratório de Ensino de História, que no curso estudado desempenham um papel análogo às disciplinas de pré-estágio, encontradas em outros cursos.

Pode-se inferir que, entre outras funções, cabe a essas seis disciplinas a tarefa de garantir um dos objetivos do curso, que é o de formar profissionais que dominem o saber-fazer da docência. Ocorre que, ao mesmo tempo em que têm essa função mais prática, de acordo com a categorização utilizada, são também essas as disciplinas específicas para a formação de professores, através das quais, em última instância, os licenciados irão entrar em contato com os conhecimentos teóricos necessários à transposição didática.

Sabe-se que a concepção de aliar teoria e prática é cada vez mais utilizada nos cursos de licenciatura, e não é isso que se quer problematizar, mas sim o fato de que em somente 544 horas (sendo boa parte dessas referentes aos estágios de docência) o aluno deverá aprender a “ser professor”, já que aparentemente as demais disciplinas ofertadas pelo Departamento de História estão se propondo à formação de historiadores.

As demais categorias tem pouca representatividade na distribuição da carga horária/aula do curso. São 2 disciplinas que dispõem de **saberes relacionados às ciências básicas/auxiliares da educação**, que totalizam 136 horas. O mesmo número de disciplinas e de horas/aulas é destinado aos **saberes relativos os sistemas educacionais, à organização escolar, ao currículo e à profissão docente**. Juntas, essas categorias representam 10% das horas/aulas do curso.

Esses dois conjuntos de disciplinas certamente são necessários para o desempenho da profissão docente. Todavia, tratam-se de disciplinas universais, ofertadas a todas as licenciaturas da UFPel e por essa razão também não tratam dos conhecimentos específicos da docência em conjunto com os conteúdos históricos que posteriormente serão ensinados pelos licenciados, ou seja, não estabelecem relação entre práticas pedagógicas e conteúdos históricos presentes no curso. Essa informação pode ser facilmente atestada através de comparação das grades curriculares entre cursos de licenciatura<sup>1</sup>. Em suma, pela forma como são organizadas, sendo de responsabilidade de seus departamentos e não dos cursos de licenciatura em si, caso queira, o aluno poderá cursar essas disciplinas em turmas ofertadas a qualquer licenciatura. Reitera-se a importância dessas disciplinas para um currículo de licenciatura. Contudo, para a análise aqui realizada, importa indicar que elas não estabelecem relação entre os conteúdos didático-pedagógicos e os conteúdos da disciplina de História.

É fato que para além dessas 544 horas/aulas destinadas ao trato pedagógico dos conteúdos, o PPC incentiva a participação dos licenciandos em projetos de extensão, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o que certamente contribui nesse sentido. Destaca-se, ainda, as diversas atividades que vêm sendo realizadas no Projeto de Extensão Laboratório de Ensino de História, com intuito de aproximar os licenciandos da realidade escolar e promover trocas de

---

<sup>1</sup> A grade curricular aqui utilizada para esta comparação será a do curso de Licenciatura em Física da UFPel. Como pode se constatar acessando o link <http://wp.ufpel.edu.br/fisica/licenciatura/curriculo/>, as disciplinas de Fundamentos Sócio-Históricos-Filosóficos da Educação (código 0360246), Educação Brasileira: Organização e Políticas Públicas (código 0350233), Teoria e Prática Pedagógica (código 0350234) e Fundamentos Psicológicos da Educação (código 0360245), possuem o mesmo código (ou seja, institucionalmente são as mesmas disciplinas) que as ofertadas para o curso de Licenciatura em História

experiências com docentes já em atuação. Todavia, essas são atividades extracurriculares não obrigatórias.

A categoria de **saberes relacionados às modalidades e níveis de ensino**, conta somente com 68 horas/aulas da disciplina de Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS), o que atende ao Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que define a obrigatoriedade do ensino de LIBRAS a todos os cursos de licenciatura. A última categoria desta análise se refere aos **saberes relacionados à ampliação e/ou qualificação da formação docente**, e conta com 3 disciplinas (*Antropologia*, *Educação Patrimonial* e *Pré-História*) que totalizam 204 horas/aulas, ou 7,5% do total de horas/aulas do curso. Essas disciplinas foram categorizadas dessa forma devido ao maior distanciamento em relação ao curso, já que constituem campos disciplinares/de pesquisa próprios. Essa constatação fica mais clara em relação às disciplinas de Educação Patrimonial e Antropologia. A disciplina de Pré-História que em um primeiro momento remete à mesma matéria de ensino, também trata de conhecimentos que advém de área própria, e além disso, é ofertada por um departamento diferente e tem em sua bibliografia básica a presença majoritária de autores e títulos relacionados à Arqueologia.

#### 4. Conclusões

Através da análise realizada, foi possível realizar algumas constatações. Não foram encontrados, nos planos de ensino, indícios de que hajam disciplinas que se proponham a cumprir qualitativamente os objetivos do curso de formar um profissional que saiba trabalhar em equipe e que tenha facilidade substancial com o manuseio e utilização de recursos áudio visuais. Tampouco existem menções à propostas de atividades interdisciplinares, embora existam disciplinas de áreas afins presentes na grade curricular, essas parecem estar à parte das demais.

Também pode-se inferir que a ênfase do curso estudado é formar, utilizando termo do próprio documento, um “professor-pesquisador”. O PPC aponta como uma das características do curso a capacidade de “reconhecer o professor de História como um profissional em que as condições de docente e pesquisador estão inextricavelmente presentes” (UFPel, 2013, p.6). É essa, inclusive, a principal justificativa encontrada no documento para a existência da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso, que gerou este estudo. O PPC não explica detalhadamente qual tipo de pesquisa está preconizando, se voltada à criação de conhecimento histórico ou à reflexão sobre a prática e o trabalho docente. O que foi defendido neste trabalho é que, pela forma de organização curricular proposta, o primeiro caso parece ser mais plausível.

Nesse sentido, não deixa de ser coerente a distribuição das disciplinas de formação específica da área da licenciatura. A proposta do curso é priorizar os conhecimentos relativos à área da Licenciatura (1.632 horas/aula) em detrimento de saberes que priorizem o trato pedagógico desses conteúdos (544 horas/aula). Essa construção de conhecimentos históricos específicos deve ser realizada através de aulas teóricas. Ao passo que os conhecimentos relativos ao trato pedagógico dos conteúdos, estão sendo essencialmente ofertados baseados no saber experiencial de práticas docentes, mas não em conjunto com as disciplinas de formação específica em História.

Esta afirmação se sustenta pela replicação de planos de ensino nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em História, bem como na baixa carga horária destinada à disciplinas voltadas às didáticas e metodologias de ensino da História. Além disso, todas as disciplinas existentes nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em História,

mesmo as que possuem planos de ensino diferentes, na prática, podem ser cursadas em qualquer um dos cursos, pois possuem o mesmo código de oferta no sistema da universidade. Analogicamente à fala de Shulman (*op. cit.*), pode-se dizer que os saberes privilegiados no curso de Licenciatura em História da UFPel fazem dele “província dos historiadores”.

Com isso, não pretende-se afirmar que o curso estudado não forma ou não pode formar bons professores ou que forma professores de determinado tipo. Em primeiro lugar, porque o que a concepção de professor defendida pelo autor deste trabalho, que envolveria uma carga horária substancial direcionada ao estudo concomitante de conteúdos e suas metodologias de ensino, é somente uma entre as diversas possibilidades de formação docente. Em segundo lugar, pois o PPC e os saberes docentes disponibilizados pelo curso são somente parte dos diversos fatores que atuam influenciando a formação e a identidade docente.

Para tratar de identidade docente é preciso verificar os discursos que agem de modo a representar/estimular um tipo ideal de docente. Esses discursos podem ser disseminados por veículos de informação em massa e também, e de forma mais relevante, através das políticas públicas educacionais, que definem como os professores devem agir diante de determinadas situações-problemas e quais habilidades e competências necessárias à docência. No entanto, a identidade docente não se limita ao que é veiculado através desses discursos. O docente exerce papel ativo na construção dessa identidade, pois se trata de um indivíduo com histórico familiar, construção sociocultural e condições de trabalho específicas. Essas peculiaridades do indivíduo são ferramentas de negociação, de recusa ou aceitação dos discursos que veiculam modelos de identidades docentes. Outrossim, esses indivíduos podem sempre contribuir para a criação de novos modelos de identidades. Diante deste cenário, há de se levar em consideração que

As possibilidades de investigação das identidades docentes são múltiplas, dada a imensa variedade das condições de formação e atuação profissional desses sujeitos, a diversidade de artefatos culturais e discursivos envolvidos na produção dessas identidades e a complexidade dos fatores que interagem nos processos de identificação dos docentes com o seu trabalho. As pesquisas, portanto, serão sempre parciais (aliás como qualquer outro objeto ou tema de estudo), provisórias e restritas a alguns aspectos ou fatores implicados nos processos de identificação dos professores. Perder a ilusão de um conhecimento definitivo e de totalidade acerca dessa questão é uma



preocupação epistemológica importante se considerarmos a heterogeneidade da categoria docente e a própria instabilidade das identidades no mundo contemporâneo (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p.54).

Salienta-se, ainda, o momento de transição para a formação de professores no país. A Resolução Nº 2, de 01 de julho de 2015 propõe uma série de mudanças às quais os cursos deverão atender até mesma data de 2017. Um dos aspectos que serão modificados é a carga horária mínima, que passará a ser de 3.200 horas para as licenciaturas. Por consequência, os cursos deverão reformular seus projetos pedagógicos e grades curriculares. Espera-se que o resultado desta pesquisa possa servir de base para estudos posteriores que procurem investigar as mudanças de concepções de identidades e saberes docentes nos cursos de História geradas pela incorporação da nova legislação.

## 5. Referências bibliográficas

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente - contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.33, n.2, p.263-280, maio/ago., 2007.

BALL, Stephen J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: \_\_\_\_\_. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Tradução própria. London: Open University Press, 1994. p.14-27.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v.20, n.62, p.679-701, jul./set., 2015.

BRASIL. **Lei Darcy Ribeiro [1996]. Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Recurso eletrônico. 9 ed. Brasília: Câmara dos Deputados / Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Brasília: 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação – atribuições**. Online. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/14303-cne-atribuicoeseducacao/apresentacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculadoshttp://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/14303-cne-atribuicoes>. Acesso em: 13 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Brasília: 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES 1.363/2001. Retificação do Parecer CNE/CES 492/2001...** Brasília: 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES 13, de 13 de Março de 2002. Estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de História.** Brasília: 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES132002.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores.** Brasília: 2002b.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso.** Aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Coleção Leituras Filosóficas. 23 ed. São Paulo. Edições Loyola, 2013.

FOUCAULT, Michel. O que é uma autor? In: MOTTA, Manoel Barros da (org.). **Michel Foucault. Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema.** 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 264-298.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Identidade docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/pdf/46.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2016.

GARCIA, Maria Manuela Alves (coord.); OSÓRIO, Mara Rejane Vieira; FONSECA, Márcia. Projeto de Pesquisa: **Formação Inicial de Professores em universidades do estado do Rio Grande do Sul (RS): currículos, formas de profissionalismo e identidades docentes.** Pelotas: Faculdade de Educação/Universidade Federal de Pelotas, 2014.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Reformas curriculares e formação inicial: Saberes e profissionalização.** Educação Unisinos. São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 57-67, jan./abr. 2015. Disponível em:

<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.05/4572>.

Acesso em: 11 jan. 2016.

GARCIA, Maria Manuela Alves; FONSECA, Márcia Souza da; LEITE, Vanessa Caldeira. **Teoria e prática na formação de professores: a prática como tecnologia do eu docente**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 233-264, set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n3/a10v29n3.pdf>. Acesso em: 28 maio 2015.

GATTI, Bernardete; NUNES, Marina Muniz (orgs.). **Formação de professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo: Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, 2009. Disponível em: [http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos\\_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexo.pdf](http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexo.pdf). Acesso em: 09 nov. 2015.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes transposição didática**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/transposicao-didatica/>. Acesso em: 04 out. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor**. Nuances - Revista Eletrônica do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia e do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista. São Paulo, n. 104, p. 45-61, set., 1997. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/50/46>. Acesso em: 13 mar. 2016.

SHULMAN, Lee. Knowledge and Teaching. Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**. Cambridge, n.1, v.57, p.1-22, fev. 1987. Disponível em: <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2016.

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: \_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS - UFPel. Secretaria dos Conselhos Superiores. Conselho Coordenador do Ensino da Pesquisa e da Extensão - COCEPE.

**Resolução nº14 de 28 de outubro de 2010. Dispõe sobre o Regulamento do Ensino de Graduação na UFPel.** Pelotas: 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS – UFPel. Instituto de Ciências Humanas. Departamento de História. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História.** Pelotas: 2013.