

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

CAMILA BOAVENTURA ROCHA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA
DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE MINAS GERAIS: O LUGAR DO
ENSINO DE HISTÓRIA**

Uberlândia-MG

2016

CAMILA BOAVENTURA ROCHA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA
DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE MINAS GERAIS: O LUGAR DO
ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas, sob a orientação da Profa. Dra. Selva Guimarães.

Uberlândia-MG

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

R672f
2016

Rocha, Camila Boaventura, 1989-

A formação de professores nos cursos de pedagogia das universidades federais de Minas Gerais : o lugar do ensino de história / Camila Boaventura Rocha. - 2016.

180 f. : il.

Orientadora: Selva Guimarães.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Professores - Formação - Teses. 3. Educação - Estudo e ensino - História - Teses. 4. Professores universitários - Formação - Teses. I. Guimarães, Selva. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

BANCA EXAMINADORA

Selva Guimarães

Profa. Dra. Selva Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Valeska Rezende da Cunha

Profa. Dra. Valeska Guimarães Rezende da Cunha
Universidade de Uberaba - UNIUBE

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior

Prof. Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria Abadia, à minha saudosa avó, Rita Araújo, e ao meu noivo, Mário Júnior, por me inspirarem a ser uma pessoa melhor a cada dia e a seguir na profissão docente.

AGRADECIMENTOS

Esta Dissertação é resultado de caminhos trilhados com esforço e persistência. No entanto, sua conclusão não seria possível sem a ajuda de muitas pessoas. Neste momento, gostaria de registrar a participação de algumas delas agradecendo-as de modo especial.

À todos que, sensivelmente, compreenderam minha ausência para me dedicar à pesquisa.

Aos meus pais, Gilvane e Maria Abadia, pela vida, pelo apoio, e por ajudarem a compor minha identidade pessoal e profissional. À minha irmã, Bruna, pelo incentivo e conforto nos momentos de angústia.

Ao meu noivo, Mário Júnior, pela ajuda e tempo dispensados ao me auxiliar com ideias para este trabalho, bem como ao apoio amigo e sereno nos momentos de desespero, seu carinho e serenidade foram fundamentais para que eu não desistisse! Obrigada por compartilhar e construir a vida comigo!

Aos meus sogros, Mário e Marina, pelo apoio e, compreensão nos momentos de ausência.

À Professora Selva Guimarães, de modo muito especial, que se tornou ao longo da caminhada acadêmica, fonte de inspiração, exemplo de profissional dedicada, humana e competente. O meu encantamento pelo ensino de História veio à tona por meio de suas aulas e orientações que se deram desde a iniciação científica, com carinho, atenção, amizade e compreensão ao longo de mais de sete anos de convívio. Sua orientação rica em saberes, diálogos, incentivos e paciência, possibilitou a minha chegada até aqui. Obrigada pelo olhar e tratamento maternal ao longo do desenvolvimento deste trabalho. Obrigada por abrir os caminhos da investigação em minha vida!

Aos Professores, Carlos Henrique de Carvalho e Geovana Ferreira Melo, pelas contribuições teóricas, diálogos e incentivos desde a graduação. Sem a contribuição humana e sensível de ambos, minha bagagem profissional e pessoal não seria tão sólida.

Ao amigo, e também Professor, Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, por sua amizade, carinho e ricas contribuições acadêmicas dadas no exame de qualificação, bem como nos anos de Iniciação Científica.

Aos coordenadores e professores colaboradores dos Cursos de Pedagogia investigados – suas contribuições trouxeram sentido e vida a este trabalho.

Aos amigos, Valeska Guimarães, Odair França e Gizelda Simonini pelas contribuições, incentivos e carinho.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Geografia (GEPEGH), pelos diálogos, carinho e torcida de sempre!

Às amigas, professoras da Prefeitura Municipal de Uberlândia, Carolina David e Mara Rodrigues, pela força, atenção, incentivo e, principalmente, por compreenderem minha ausência no local de trabalho e em suas vidas.

Aos meus pequenos alunos da Educação Infantil e ex-discentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pelo carinho e inspiração concedida para o desenvolvimento da minha humanização e aprendizagem diária.

À Luciana Almeida e ao Oscari Bruno, pelo incentivo e carinho!

À Gianny Carlos Freitas Barbosa e ao James Madson, pelo carinho, atenção, conversas e risadas cotidianas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU, que facilitaram esta caminhada!

À todos que, com carinho, contribuíram para este momento, muito obrigada!

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo investigar a formação docente para o ensino de História nos Cursos Superiores de Pedagogia das Universidades Federais do Estado de Minas Gerais. O universo pesquisado corresponde aos nove Cursos de Licenciatura em Pedagogia, ofertados pelas IFES: UFMG, UFSJ, UFU, UFJF, UFV, UNIFAL, FACIP/UFU, UFOP e UFVJM. Questionamos: Como ocorre a formação do professor nos cursos de Pedagogia para a atuação no ensino de História? Quais componentes curriculares dos cursos trabalham as questões do ensino de História? Qual o lugar do ensino de História nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia das IFES (Instituições Federais de Ensino Superior) localizadas no estado de Minas Gerais? Há diferenças e semelhanças? De que modo as estruturas curriculares dos Cursos de Pedagogia contribuem para a preparação dos docentes para ensinar História? A investigação situa-se no campo da abordagem qualitativa da pesquisa em educação, utilizando-se de documentos públicos como fontes, sendo elas: as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia no Brasil; as Diretrizes Nacionais de formação de professores da educação básica; os PPCs - Projetos Pedagógicos dos Cursos, os currículos e ementas das disciplinas pertinentes ao Ensino de História. Foram utilizados também questionários, enviados via e-mail aos professores formadores da área de ensino de História e aos respectivos coordenadores das Licenciaturas em Pedagogia. Os sujeitos colaboradores desta investigação foram sete docentes da carreira do magistério superior e sete Coordenadores dos respectivos cursos. O estudo evidenciou que os Projetos Pedagógicos dos Cursos estão em consonância com as diretrizes legais, contudo, os PPCS dos Cursos e os testemunhos mostraram-nos que o espaço-tempo do ensino de História nestas Licenciaturas é restrito e não possibilita formação plena e sólida dos egressos neles formados, para ensinar História nos primeiros anos de escolaridade. Os documentos institucionais das IFES analisados tratam de modo superficial as disciplinas de conteúdos de ensino o que evidencia a abordagem restrita e introdutória da formação de professores na área do ensino de História.

Palavras Chaves: Formação Docente; Ensino de História; Cursos de Pedagogia.

ABSTRACT

This dissertation is focused on teacher training for the teaching History in Pedagogy Courses offered by Federal Universities from the state of Minas Gerais. The research universe corresponds to nine Education Degree Courses, offered by Federal Institutions of Higher Education: UFMG, UFSJ, UFU, UFJF, UFV, UNIFAL, FACIP / UFU, UFOP and UFVJM. Our question is: How does occur the training teacher education in Pedagogy Courses in order to they act in teaching History? What curriculum components of courses are related to the questions of teaching History? What is the place of teaching History in Pedagogical Projects of Pedagogy from Federal Institutions of Higher Education in the state of Minas Gerais? Are there differences and similarities? How the curriculum frameworks of Pedagogy Courses contribute to prepare teachers in order to teach History? The investigation is located in the field of qualitative approach in education research, using the following sources: public documents, such as: the National Curriculum Guidelines for the Pedagogy courses in Brazil; National Guidelines of basic education teacher training; PPC's - Pedagogical Projects of the Courses, curricula and relevant discipline menus of teaching History. They were also used questionnaires sent via email to former teachers of History and their respective coordinators of Pedagogy Courses. The subjects involved in this investigation were seven university teaching career teachers and seven coordinators of these respective courses. The study showed that the Pedagogical Projects of these courses are in line with the legal guidelines, although the PPC's of these courses and testimony showed us that the History of the teaching of space-time in these Graduations is restricted and does not allow full and solid training of graduates in order to become enable to teach History in the early years of schooling. Institutional documents of Federal Institutions of Higher Education analyzed treat superficially the disciplines and contents of teaching, which reveal the restricted and introductory approach of teacher training in the area of teaching History.

Keywords: Teacher Education; Teaching History; Pedagogy Courses.

LISTA DE SIGLAS

AACC – Atividades Acadêmico-Científico-Cultural

ADUSP – Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo

AI-5 – Ato Institucional nº 5

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BHU – Bacharelado em Humanidades

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CP – Conselho Pleno

CUM – Centro Universitário Moura Lacerda

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENS – Escola Normal Superior

FACIP/UFU – Faculdade de Ciências Integradas do Pontal

FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz

FORUMDIR – Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras

GEPEGH – Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de História e Geografia

IES – Instituições de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

ISEs – Institutos Superiores de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

PAIES – Processo Seletivo de Ingresso na Universidade Federal de Uberlândia

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIPE – Projeto Integrado de Prática Educativa

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PUC – Pontifícia Universidade Católica

PUC-GO – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

PUC-RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SEF – Secretaria de Ensino Fundamental

SESu – Secretaria de Educação Superior

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

UC – Unidade Curricular

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UEPA – Universidade do Estado do Pará

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFLA – Universidade Federal de Lavras

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UFV – Universidade Federal de Viçosa

UFVJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

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

UNICSUL – Universidade Cruzeiro do Sul

UNIFAL – Universidade Federal de Alfenas

UNIFRA – Centro Universitário Franciscano

UNIPLI – Centro Universitário Plínio Leite

UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista

UPF – Universidade de Passo Fundo

USF – Universidade São Francisco

USS – Universidade Severino Sombra

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Produções por ano de defesa	59
GRÁFICO 2 – Produções por natureza das instituições (privadas, federais e estaduais)	60
GRÁFICO 3 – Produções por instituições privadas	61
GRÁFICO 4 – Produções por instituições federais	62
GRÁFICO 5 – Produções por instituições estaduais	62
GRÁFICO 6 – Tipos de produção (Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissional e Doutorado)	63
GRÁFICO 7 – Produções por área de conhecimento e ano de defesa	63
GRÁFICO 8 – Temáticas das produções levantadas	64
GRÁFICO 9 – Produções referentes às disciplinas específicas (Ciências, Matemática, Didática e Geografia)	66
GRÁFICO 10 – Porcentagem Relativa da Prática dos Cursos Investigados	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cursos Superiores Presenciais de Pedagogia nas IFES em MG	73
Quadro 2 – Perfil dos Coordenadores de Cursos	75
Quadro 3 – Objetivos gerais	79
Quadro 4 – Objetivos (docência/pesquisa/gestão)	80
Quadros 5 – Objetivos teóricos e práticos	81
Quadro 6 – Saberes que compõem o perfil desejado pelos Cursos de Pedagogia	88
Quadro 7 – Unidade de capacitação/ diversidade cultural, étnica e racial	93
Quadro 8 – Unidade de capacitação/uso das tecnologias	97
Quadro 9 – Unidade de Capacitação: Práticas de Pesquisa	101
Quadro 10 – Unidade de capacitação: compreensão e atuação política	103
Quadro 11 – Unidade de capacitação: trabalho em equipe	106
Quadro 12 – Prática no Curso de Pedagogia da UFJF	117
Quadro 13 – Prática no Curso de Pedagogia da UFMG	118
Quadro 14 – Prática no Curso de Pedagogia da UFOP	119
Quadro 15 – Prática no Curso de Pedagogia da UFV	119
Quadro 16 – Prática no Curso de Pedagogia da UFSJ	120
Quadro 17 – Prática no Curso de Pedagogia da UFU	121
Quadro 18 – Prática no Curso de Pedagogia da FACIP/UFU	122
Quadro 19 – Prática no Curso de Pedagogia da UFVJM	122
Quadro 20 – Prática no Curso de Pedagogia da UNIFAL	123
Quadro 21 – Disciplinas específicas /obrigatórias do ensino de História	140
Quadro 22 – Ementas das disciplinas relacionadas ao ensino de História	144
Quadro 23 – Perfil dos Formadores da Área de Ensino de História das IFES	149

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 O interesse pela formação docente e pelo ensino de História: o porquê deste estudo	16
1.1 Tema, justificativas, problemas e objetivos da pesquisa	20
1.2 A perspectiva metodológica, o universo e os instrumentos de pesquisa	26
1.3 A organização da Dissertação	34
CAPÍTULO I	36
2 A formação de professores em Cursos de licenciatura em Pedagogia: revisitando debates	36
2.1 Um olhar histórico sobre o Curso de Pedagogia no Brasil	37
2.2 O PNE - Plano Nacional de Educação e as DCNs - Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores em nível superior e formação continuada	50
2.3 O Curso de Pedagogia na produção acadêmica da Pós-Graduação (2010-2015)	58
CAPÍTULO II	69
3 Propostas Pedagógicas dos Cursos Superiores de Pedagogia ofertados pelas Universidades Federais em Minas Gerais (IFES): uma análise comparada	69
3.1 As instituições de ensino superior investigadas	70
3.2 Objetivos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia	74
3.3 O perfil do egresso dos cursos de Licenciatura em Pedagogia	84
3.3.1 Unidade de capacitação: processo ensino-aprendizado e desenvolvimento do educando	86
3.3.2 Unidade de capacitação: o tratamento da diversidade cultural, étnica e racial	90
3.3.3 Unidade de capacitação: uso das tecnologias	96
3.3.4 Unidade de capacitação: desenvolvimento de práticas de pesquisa	99
3.3.5 Unidade de capacitação: compreensão e atuação política	102
3.3.6 Unidade de capacitação: trabalho em equipe	106
3.4 Princípios formativos delineados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos	107
3.5 A relação teoria e prática nos Cursos de Pedagogia	114
CAPÍTULO III	126
4 Aprender a ensinar História na formação inicial docente nos Cursos de Pedagogia das IFES mineiras	126

4.1 O ensino de História nas Diretrizes Nacionais	127
4.1.1 Os Componentes curriculares relacionados ao ensino de História nos Cursos de Pedagogia	139
4.2 Ementas das disciplinas relacionadas ao ensino de História	143
4.3 O que dizem os professores formadores da área de ensino de História?	148
4.3.1 Qual o espaço da História nos Cursos?	150
4.3.2 O que os formadores pensam sobre a contribuição dos Cursos para a formação de professores?	154
4.3.3 Saberes, metodologias e práticas de ensino de História	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS	166
1. Livros, Capítulos e Artigos	166
2. Dissertações e Teses	171
3. Regulamentações e Leis	174
APÊNDICE	177
APÊNDICE I	178

INTRODUÇÃO

1 O interesse pela formação docente e pelo ensino de História: o porquê deste estudo

Inicio a escrita desta Dissertação justificando as razões que me conduziram a caminhar pelo campo da formação de professores e pelo ensino de História. Compreendo que toda escolha que fazemos durante a vida é influenciada pelas experiências vividas, sejam elas positivas ou negativas. Descrevo, então, um pouco do meu caminho já percorrido.

Minha formação no nível superior ocorreu no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia (2007-2010). No primeiro ano da Graduação, fui à procura de uma identidade no referido Curso. Sem muito êxito, afinal, pouco podia fazer como aluna do primeiro ano. Contudo, pude participar de congressos, seminários e encontros nacionais de estudantes de Pedagogia.

A partir de então, minha experiência acadêmica perpassou por diferentes âmbitos e áreas. Tive a oportunidade de trabalhar como monitora da disciplina Didática Geral, no curso de Letras, sob a orientação da professora Aldecí Cacique Calixto, no primeiro semestre de 2008, perfazendo um total de 192 horas.

No segundo semestre de 2008, tive a oportunidade de me aproximar do ensino de História, por meio da Iniciação Científica. Participei do Grupo de Estudos e Pesquisa em “Formação docente, saberes e práticas de ensino de História e Geografia” (GEPEGH), vinculado à linha “Saberes e Práticas Educativas” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Com a professora Selva Guimarães, desenvolvi pesquisas como aluna de Iniciação Científica até fevereiro de 2011.

Dentro deste contexto, vale ressaltar que dedicamo-nos, primeiramente, à pesquisa coletiva “O ensino de História na produção científica das IES Mineiras (1993-2008)”, concluída em fevereiro de 2009¹. Realizamos em um segundo momento a pesquisa “Ensinar e aprender História: as relações entre sujeitos, saberes e práticas como campo de formação e pesquisa”, que teve início em março de 2009, concluída em fevereiro de 2011.

¹Os resultados da pesquisa podem ser conhecidos em: GUIMARÃES, Selva.; ROCHA, Camila B. Relatório da pesquisa: O ensino de História na produção científica das IES mineiras (1993-2008). Uberlândia, 2009. CD ROM; GUIMARÃES, Selva. (Org.) **O ensino de História na produção científica das IES mineiras (2003-2008)**. Uberlândia: EDUFU, 2010. ISBN: 978-85-7078-2062-5

O primeiro estudo permitiu-nos identificar, nos Programas de Pós-Graduação em Educação e História do Estado de Minas Gerais, a produção acadêmica sobre o ensino de História no período de 1993-2008. Verificamos que a maior produção no âmbito do ensino de História está concentrada na Universidade Federal de Uberlândia, na área da Educação, com um maior volume de produções no ano de 2006. O estudo possibilitou-nos verificar, também, os diferentes temas que são abordados nas Dissertações e Teses do período investigado, sendo o tema “formação de professores” o mais recorrente entre as produções acadêmicas. Foi um trabalho que, de modo particular, aproximou-me da pesquisa na área do ensino de História, da história da educação e dos historiadores.

Vale ressaltar, ainda, que no decorrer do caminho da Iniciação Científica entrecruzou-se a disciplina “Monografia 1”, disciplina obrigatória do Curso de Pedagogia da UFU. Com a ambição de encontrar o novo e pela necessidade de estabelecer uma firme identidade com alguma área, dediquei-me aos estudos na área da Didática, orientada pelo professor Roberto Valdés Puentes.

O desafio era escrever um “Projeto de Monografia”, para ser concretizada e defendida no próximo ano (2010), na Disciplina Monografia 2. Entretanto, esta última disciplina não foi concluída, por motivos que descreverei a seguir.

Em meio à extensa carga horária que reservava aos estudos do Curso de Pedagogia e, principalmente, a dedicação à pesquisa concernente à Iniciação Científica, o projeto de Monografia, intitulado “Situação atual do ensino da Didática em nível internacional: tendências e perspectivas”, não teve continuidade. Possivelmente também, pela não identificação com o tema, bem como pela resistência e receio de pensar o desenvolvimento desse projeto, em nível internacional. Avalio, além disso, que o ensino de História se encontrava mais próximo e presente em minha trajetória acadêmica. Às vezes, extrapolava a vida pessoal. Assim, dediquei-me às pesquisas na área do ensino de História.

Voltando meu olhar aos Projetos de Iniciação Científica, no decorrer da segunda investigação², evidenciei que a formação do professor formador de professores de História ocorre ao longo de sua vida, em diferentes tempos e espaços, e que os saberes estão em movimento. Nesse sentido, buscamos compreender os impactos da formação inicial e, em nível de pós-graduação, para a atuação dos sujeitos formadores de professores de História no

²Os resultados da pesquisa podem ser conhecidos em: ROCHA, Camila B.; GUIMARÃES, Selva.; SILVA JÚNIOR, Astrogildo F. da. Ensinar e Aprender História: as relações entre sujeitos, saberes e práticas como campo de formação e pesquisa. **Horizonte Científico**, v. 5, nº 2, Dez.2011, p. 1-29.

ensino de Graduação. Nas narrativas, os docentes foram unânimes em ressaltar a importância da formação em nível de Pós-Graduação para a atuação e a produção de conhecimentos. A relevância da Graduação, segundo os narradores, associa-se à relação entre teoria e prática. Todos os professores investigados afirmaram que a prática docente, na Graduação, foi importante para a formação permanente. No entanto, a formação teórica na graduação sem a prática (estágio ou exercício da docência na Educação Básica) não os teria preparado para o trabalho educacional.

Estudos recentes investigaram a questão da relação teoria e prática; assim, recordo Fávero (2011) ao afirmar que nos cursos universitários, os estágios têm como papel, oficial, integrar a teoria com a prática; porém, sabe-se que, na realidade, continua sendo uma forma de adaptação que busca resolver ou disfarçar a falta de sincronia existente entre a teorização e os trabalhos práticos. Teoria e prática são dependentes e não independentes. Devem constituir uma unidade indissociável. E devem estar presentes como uma das finalidades sociais da universidade.

Por meio da investigação *Ensinar e Aprender História: as relações entre sujeitos, saberes e práticas como campo de formação e pesquisa*, realizada no período de 2009 a 2011, agência de fomento FAPEMIG, tive a oportunidade de entrevistar os colaboradores da pesquisa (professores de Graduação), transcrever e analisar os relatos. Assim, tive o privilégio de aproximar-me das histórias de vida profissional dos professores formadores de docentes nos Cursos de História e Pedagogia, bem como do ensino de História, da História da Educação e da história da formação de professores de História.

Uma voz, em particular, despertou-me maior interesse, do mesmo modo que me intrigou. Trata-se de um docente formado no contexto da ditadura militar, que identificamos como “professor G”. A trajetória de formação de tal professor diferenciou-se das demais que ocorreram no contexto pós-ditadura. Nesse sentido, registro um trecho da sua narrativa:

[...] Entrei no curso em 1979, o curso era estruturado como Estudos Sociais, e ainda tinha algumas disciplinas muito tradicionais, não tinha preocupação crítica e nem os professores tinham condição de fazer diferente porque ainda tinha muita vigilância. Em meados de 1983, quando já estava quase me formando, contrataram vários professores mestres com formação pela USP, UNICAMP, e assim deu uma reformulada no curso. Inclusive teoricamente, porque até então, não se ouvia falar em materialismo histórico ou de Karl Marx. Os professores estimulavam a leitura. Mas, antes disso (reformulação do curso), não tinham uma visão crítica, era até proibido falar em dialético. (ROCHA, 2011, p. 18)

Por meio das narrativas, perguntei-me o “porquê” da formação desse docente, em particular, se diferenciar tanto das demais trajetórias. Compreendi que os contextos de formação se deram em momentos diferentes. Contudo, não possuía conhecimento de como os tempos da ditadura militar foram muito além do que nos foi passado nas aulas de Estudos Sociais/História na Educação Básica. Desse projeto, construí a proposta de pesquisa para o Mestrado.

Ingressei no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como aluna especial no ano de 2013. Concomitamente a isso, no período (2012-2013), realizei o Curso de Especialização em Docência na Educação Superior (400 horas), investigando a temática “Formação de professores que atuam no nível superior”. No ano de 2014, ingressei no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como aluna regular.

Hoje, comprehendo que a Iniciação Científica, em particular o último projeto de pesquisa, me fez rememorar algumas indagações e desejos de quando criança, com relação aos Estudos Sociais, atualmente História e Geografia, pois também somos sujeitos do processo histórico. Ao ver, pensar e agir sobre o contexto em que eu fazia parte, bem como sobre os caminhos a percorrer, remeteu-me ao sentimento de, desde a infância, ser sujeito da minha própria história e, posteriormente, de ser pesquisadora da história presente, futura e passada. Assim, quero aqui expressar que foi a partir das experiências e aprendizagens, no decorrer da minha formação inicial na Licenciatura em Pedagogia, que pude olhar e entender minha história de vida, como integrante de uma História mais ampla: a História da política e da educação brasileira, bem como das diversidades culturais.

Com a oportunidade de entrevistar os professores colaboradores, na minha última Iniciação Científica, presenciei o entusiasmo de alguns professores entrevistados pelo gostar da História e pelo gostar de pesquisar a História da Educação e o ensino de História. As narrativas, cheias de vida e emoção, despertaram em mim, ainda mais, o interesse pelas temáticas que nos propomos a estudar neste Projeto: formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos Cursos de Pedagogia e o quê da história ensinar.

1.1 Tema, justificativas, problemas e objetivos da pesquisa

Sabemos³ que é no âmbito do cenário educativo escolar que o professor, por meio de sua prática, constrói continuamente sua identidade. O docente insere-se, nesse contexto, como um dos protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que é o mediador entre alunos, conhecimentos e mundo.

E é no início do século XXI, que a temática docente reaparece com força e importância, haja vista que os professores são componentes insubstituíveis não só no processo de ensino e aprendizagem, mas também no desenvolvimento de processos e ações de inclusão que venham abarcar os desafios da diversidade e desenvolvimento de métodos pertinentes e adequados de utilização das novas tecnologias.

Compreendemos que, ao falar e refletir sobre a identidade docente, faz-se necessário refletir também, sobre a questão da formação docente, haja vista que a formação inicial do professor é o início do desenvolvimento da identidade deste profissional.

A formação docente se constitui de múltiplas dimensões e, por isso, buscamos nesta investigação refletir e compreender algumas delas: as relações entre sujeitos, saberes e práticas formativas nos Cursos de Pedagogia. São relações que se constroem de forma dinâmica nas fronteiras, nos entre lugares, nas atividades de ensino e de pesquisa, ademais elas precisam ser sempre pensadas em movimento, nas quais os problemas e experiências acadêmicas do mundo acadêmico e do cotidiano escolar não se desvinculam, não se descolam do contexto histórico, social, econômico e cultural em que se situam (GUIMARÃES; SILVA, 2007, p.39).

Para Linhares (2011), o capitalismo produziu e produz exclusões múltiplas, sendo que no âmbito da escola, elas aparecem disfarçadas como formas de inclusão. O estudo da autora focalizou escolas públicas noturnas, consideradas instituições escolares para trabalhadores (supletiva, regular, e alternativa). Ao fazer a leitura do cotidiano desses espaços, a professora pesquisadora propõe repensar a formação de professores.

Linhares (2011) destaca que a prioridade da educação deve ser o desenvolvimento da capacidade de análise, de reflexão crítica e da formação de cidadãos conscientes. O estudo

³No primeiro momento da Introdução desta Dissertação, utilizamos os verbos na primeira pessoa do singular. A partir do tópico 1.1 faremos uso de verbos na primeira pessoa do plural. Isso, pois a primeira pessoa do plural denota ao discurso acadêmico uma maior imparcialidade do autor ao longo de sua escrita.

aponta para a necessidade de formação de professores capacitados para formular questões, quebrar dogmas e desnaturalizar os caminhos.

Acreditamos que a formação docente ocorre no espaço acadêmico, mas também nos espaços culturais, movimentos sociais, na vida familiar, nos momentos de lazer e em tantos outros lugares, os quais extrapolam a experiência docente restrita ao ambiente escolar.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n º 9.394/96 (Lei Orgânica e Geral da Educação Brasileira) estabelece, entre outros aspectos, quem são os profissionais da Educação Básica e como será a formação dos profissionais que atuarão na Educação Básica, respectivamente nos artigos 61 e 62 desta Lei conforme descrito a seguir:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

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

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

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

Ressaltamos também o artigo 65 da referida Lei, que estabelece a formação docente para a educação básica que incluirá prática de ensino, com a carga horária mínima de trezentas horas.

Assim, a formação mínima do profissional para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil ocorre no curso superior de Licenciatura em Pedagogia. Para caracterizar esse lugar ocupado e o repertório de conhecimentos mobilizados, faz-se necessário refletir sobre a formação inicial dos docentes nos Cursos de Pedagogia.

No processo de busca da compreensão do formar-se professor, realçamos a multiplicidade dos saberes docentes, como defende Tardif (2000), dentre eles, os saberes da experiência. De acordo com a literatura da área, os saberes docentes, incluindo os experienciais, são concebidos como singulares, pessoais, finitos, provisórios, subjetivos, relativos, parciais e incompletos; possuem historicidade, são situados e contextualizados em determinados tempos, espaços e condições históricas. Assim, acreditamos na importância de se compartilhar e refletir sobre as experiências dos docentes, como sujeitos da história e do conhecimento, capazes de produzir e refletir sobre suas experiências.

Nesse sentido, os professores são profissionais com competências específicas, saberes plurais, autonomia de pensar e agir, conduta ética, valores e responsabilidade social e política. Os perfis docentes são variados e heterogêneos nos diferentes países e realidades educacionais. As culturas, os saberes e as tarefas assumidas são singulares e diversas, seja na Educação Básica ou Superior. Há semelhanças e diferenças nos diversos contextos.

A educação nos possibilita a abertura do mundo do saber, do conhecimento, da curiosidade e dos “porquês”. A complexidade é inerente ao processo educacional, pois a educação nos conduz a caminhos de transformações e de formação para a vida, que são tarefas complexas. Desse modo, nos possibilita construir nossas identidades e personalidades, que abarcam a preparação ética do homem. Assim, faz-se necessário evidenciar a importância do papel do professor, o qual requer do sujeito ser crítico, reflexivo e questionador no processo de ensino e aprendizagem, o que permite aos alunos e aos docentes irem além da superfície dos discursos e das interações da sala de aula. E ainda, concerne ao professor auxiliar seu discente a ler seu mundo e a nomeá-lo. Ou seja, o docente tem como papel auxiliar o estudante a se tornar um leitor crítico que realiza leituras polissêmicas. Entendemos, então, que é complexo o papel desse profissional na sociedade.

Segundo Veiga et al. (1997), o papel do professor tem vínculos com as relações de produção e com a manutenção da ordem social. A autora afirma que

Ao analisar o processo de instalação e fixação do trabalho do docente na sociedade, percebemos que, no momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, o professor reveste-se de poder, vinculando-se aos processos de ascensão e/ou estagnação social. Instala-se uma situação contraditória, visto que, de um lado, ele deve reproduzir a ordem social dominante e, de outro, representar a esperança de mobilidade social de diferentes camadas da população, uma vez que agentes sociais são também agentes políticos. (VEIGA et al, 1997, p. 45)

Entendemos assim que no atual contexto, cada vez mais se torna necessário o trabalho docente, como mediador dos “processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares” (PIMENTA, 2002, p. 15). Com isto, um dos papéis a ser exercido pelos professores é o de captar e trabalhar com a realidade das escolas e dos alunos. A profissão docente tem o papel de colaborar com os processos emancipatórios dos cidadãos e de inserir as crianças e jovens no sistema civilizatório com seus progressos e suas problemáticas (PIMENTA, 2002).

Acreditamos que o professor necessita ter clareza do seu papel social e é a partir do ensino de História nas escolas de Educação Básica que a cultura, os julgamentos, os valores, as crenças, os sentimentos e as vivências começam a ser trabalhados. O campo do ensino de História é essencial para que o docente trabalhe o espaço e o tempo histórico, formando cidadãos passíveis de compreenderem criticamente os seus lugares na história, como protagonistas em ação.

Em face desses apontamentos referentes à formação e ao papel docente, focalizar-nos-emos a temática do ensino de História na formação inicial docente para os primeiros anos de escolaridade. Estudar História, interpretar, ensinar e escrevê-la não é algo simples. Formar o professor, que tem como ofício o ensino de História para crianças e jovens, requer o desafio de desenvolver saberes e práticas educativas “antenadas” aos novos tempos, aos novos alunos, numa relação ativa e significativa com outros tempos, lugares e sujeitos. A formação é um processo dinâmico, inacabado e inconcluso. O ofício do professor requer e implica um processo constante de aprendizagem.

O processo de ensinar e aprender História na formação inicial de professores para os primeiros anos da Educação Básica ocorre em Licenciaturas em Pedagogia. Logo, é concebido e realizado no ambiente universitário. Para Fávero (2011), a Universidade compõe uma realidade concreta, assim suas funções devem ser pensadas e efetivadas levando em

conta as demandas da sociedade, decorrentes de suas próprias mudanças em um mundo em constante transformação.

Podemos afirmar que o principal objetivo da Universidade é promover a cultura geral, bem como a cultura brasileira, a ciência e a tecnologia, ou seja, tem como propósito formar saberes e culturas. Os saberes concebidos na Universidade são tão temporais e históricos quanto os sujeitos que os produzem. Sendo esses sujeitos cidadãos e professores, também formados pela Universidade, na medida do desenvolvimento social, histórico, cultural e econômico.

Ressaltamos, assim como Moura que

A formação docente ocorre não só no espaço acadêmico, mas também nos movimentos sociais, nas lutas democráticas e sindicais, na vida familiar, nos momentos de lazer e em tantos outros espaços que, como podemos perceber, extrapolam a experiência profissional restrita ao ambiente escolar. Sobre esses espaços formativos, sejam eles escolares ou não, ainda há muito que se conhecer. (2005, p. 18)

Nessa perspectiva, o atual cenário social, político e tecnológico, permeado por constantes transformações, configura-se como terreno fértil para o aprofundamento das pesquisas nas diversas áreas e temas relacionados ao contexto educacional, em particular a formação docente. O professor, neste contexto, é considerado protagonista das políticas educacionais. Assim, o foco da investigação, que ora apresentamos, é a relação entre a formação, os currículos e o ensino de História na formação inicial de professores para os primeiros anos de escolaridade da Educação Básica.

É nesse campo que situamos nosso objeto de estudo. E inspirados em Guimarães (2009), destacamos que a História nos permite desenvolver, desde a infância, habilidades sociais básicas como a capacidade de comunicação, de escuta, de convivência com o outro, com o diferente, com valores conflitantes, com as experiências de vida de outras pessoas, a solidariedade, a criatividade e a criticidade.

Esta proposta de pesquisa articula-se, pois, ao debate nacional e internacional no campo da pesquisa em Educação e focaliza o ensino de História; os componentes curriculares; as disciplinas relacionadas ao ensino de História nos cursos de Pedagogia; os saberes, as práticas, articuladas às questões curriculares prescritas e realizadas nos cursos superiores de Pedagogia.

Alguns questionamentos nos orientam, sendo eles: Como ocorre a formação do professor nos cursos de Pedagogia para a atuação no ensino de História? Quais componentes curriculares dos cursos trabalham as questões do ensino e aprendizagem de História? Como? Qual o lugar do ensino de História nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia das IFES (Instituições Federais de Ensino Superior) localizadas no estado de Minas Gerais? Há diferenças e semelhanças? De que modo as estruturas curriculares dos Cursos de Pedagogia contribuem para a preparação dos docentes para ensinar História?

Partimos do pressuposto de que há necessidade de avançar nos estudos e debates sobre a formação de professores nos Cursos Superiores de Pedagogia, ou seja, de docentes polivalentes que ministram os vários componentes curriculares, inclusive o de História, tendo em vista a importância e o papel dos estudos desta disciplina na educação básica. A importância dos saberes e práticas escolares neste campo e a escassez de trabalhos acadêmicos na área justificam a relevância da pesquisa.

Compreendemos que os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia, bem como os formadores de professores para os primeiros anos de escolaridade da Educação Básica necessitam ter clareza em relação aos fins da LDB 9394/96, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de História, e também em relação à construção de saberes docentes na área, contestando a ideia, ainda recorrente, entre professores de que conteúdos e metodologias de ensino são “receitas” prontas a serem aplicadas em diferentes realidades escolares.

Na busca de respostas às questões apresentadas, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a formação inicial de professores em cursos de Pedagogia, focalizando a formação docente para o ensino de História, nos Cursos Superiores de Pedagogia das Universidades Federais do estado de Minas Gerais.

Delineamos como objetivos específicos:

- 1) Revisitar historicamente o debate acerca da formação docente nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil;
- 2) Examinar as diferenças e semelhanças entre os Projetos Pedagógicos dos Cursos Superiores de Pedagogia das IFES mineiras⁴, no que se refere à instituição, aos

⁴ Refiro-me aos Cursos de Licenciatura Presenciais em Pedagogia das Universidades Federais situadas no estado de Minas Gerais, Brasil.

objetivos, aos princípios formativos, aos currículos e ao perfil do profissional formado nesses Cursos;

- 3) Analisar como se configuram os componentes curriculares relativos ao Ensino de História nos Currículos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das IFES investigadas;
- 4) Identificar, registrar e refletir sobre os saberes e as metodologias de ensino de História dos Cursos de Pedagogia investigados e suas contribuições para a formação dos professores.

Portanto, a justificativa desta pesquisa contempla desafios pessoais vividos desde a minha infância, como também desafios acadêmicos, ambos relacionados à minha história de vida profissional, como também à formação inicial no Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia. O estudo articula-se às demais pesquisas desenvolvidas no âmbito do GEPEGH e da Linha de Saberes e Práticas Educativas do PPGED-UFU. Procuraremos, então, compreender melhor e construir saberes que contribuam para a formação de identidades docentes mais sólidas no campo do ensino de História nos primeiros anos de escolaridade da Educação Básica.

1.2 A perspectiva metodológica, o universo e os instrumentos de pesquisa

Diante das questões que procuramos investigar, esta pesquisa privilegiará a abordagem qualitativa de pesquisa educacional (BOGDAN & BLIKEN, 1994), pois implica construir uma visão ampla do objeto estudado e o envolvimento da pesquisadora com a realidade social, política, econômica e cultural. A abordagem qualitativa, a nosso ver, não se resume aos aspectos superficiais e (de)limitados, pois permite considerar e respeitar a subjetividade dos sujeitos da pesquisa.

Acreditamos ser relevante, para o desenvolvimento de um trabalho consistente, a articulação de mais de um procedimento na investigação. Por isso, ancoramos nossa metodologia de pesquisa na triangulação articulada por três tipos de fontes: documentais, verbais e literatura teórica sobre o objeto investigado.

Justificamos, primeiramente, o uso das fontes documentais neste trabalho compartilhando a ideia de que “a pesquisa documental apresenta uma série de vantagens, pois

(...) como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica" (GIL, 1991, p. 52). Segundo este autor (1991), a pesquisa documental utiliza de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Na categoria de documentos ainda não analisados, estão aqueles conservados em "arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc." (idem).

Para Flick (2009, p. 235), "nas instituições, os documentos são destinados ao registro das rotinas institucionais e, ao mesmo tempo, ao registro da informação necessária para a legitimação da maneira como as coisas são feitas nessas rotinas".

Utilizamos de documentos públicos, analisados por muitos estudiosos, como por exemplo: As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil, as Diretrizes Nacionais de formação de professores da educação básica, os PPCs- Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia investigados, os currículos e ementas dos Cursos de Pedagogia selecionados para análise, no que diz respeito às disciplinas relacionadas ao Ensino de História. A análise documental foi realizada tendo em vista um questionamento de fundamental importância para a pesquisa: Quais as potencialidades e fragilidades do processo de formação de professores que irão ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Observamos nos Projetos dos Cursos os seguintes aspectos: carga horária; estrutura curricular; conhecimentos teóricos da educação e conhecimentos profissionais específicos; relação teoria-prática; pesquisa e trabalho de conclusão de curso e atividades complementares. Examinamos as propostas pedagógicas de formação de professores das oito universidades federais investigadas, ressaltando as semelhanças, as diferenças, as fragilidades e potencialidades dos currículos visando a formação de profissionais críticos e qualificados para a atuação nos anos iniciais da educação básica brasileira. Trata-se, portanto, de uma pesquisa documental (FLICK, 2009), numa perspectiva comparada (FERREIRA, 2008; FRANCO, 2000), em diálogo com a literatura da área de Pedagogia, currículo e de formação de professores. A documentação escrita foi complementada com dados de um questionário "on-

line” enviado aos coordenadores dos Cursos analisados e aos professores que lecionam a disciplina referente ao Ensino de História nas nove Licenciaturas de Pedagogia.

Tendo como referência Veiga et al. (1997) e Gatti e Barreto (2009), construímos a categorização dos dados levantados. A comparação de semelhanças e diferenças dos currículos, das ementas e dos projetos políticos pedagógicos dos nove cursos das oito universidades federais investigadas, se deu por meio de oito categorias de análise:

1. As universidades: quais são as Instituições de Ensino Superior (IFES) em Minas Gerais que ofertam o Curso de Pedagogia presencial, suas localidades e ano de abertura das Licenciaturas em Pedagogia.
2. Objetivos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia.
3. Perfil do egresso: a identidade do profissional a ser formado nos Cursos.
4. Princípios formativos delineados nos PPCs.
5. A relação teoria e prática nos Cursos investigados.
6. Componentes curriculares relacionados ao ensino de História: as disciplinas obrigatórias e as optativas, bem como suas respectivas cargas horárias e a carga horária total dos cursos.
7. Ementas das disciplinas relacionadas ao ensino de História: concepções; princípios; conteúdos; temas; problemas; metodologias referentes ao ensino de História.
8. Análise das referências bibliográficas (obrigatórias e complementares): o embasamento teórico oferecido relativo à formação profissional específica para o ensino de História nos primeiros anos de escolaridade.

A análise dos documentos das diferentes IES - Instituições de Ensino Superior - se pautou pela abordagem comparada - Ferreira (2008) e Franco (2000) -, pois estudar a formação de professores para os anos iniciais, significa considerar a diversidade dos nove cursos, tanto dos documentos quanto dos sujeitos colaboradores que responderam ao questionário via e-mail. Procuramos estabelecer uma visão comparativa e interpretativa em relação à análise documental e à análise das respostas dos questionários enviados aos coordenadores de cada Curso e ao(s) professor(es) responsável(is) pelas disciplinas referentes ao ensino de História.

A educação comparada faz parte do processo histórico da sociedade. De acordo com Ferreira (2008, p. 125), “A comparação sempre deve ter marcado a evolução do pensamento

humano e, por isso, sempre esteve presente na própria construção do saber". Não é instrumento de pesquisa exclusivo da Educação, mas sim, usado em diversas áreas do conhecimento, como no Direito e na Política, podendo agregar a este instrumento de estudo outras ferramentas de pesquisa.

Ancoramos a justificativa da nossa escolha metodológica também em Franco (2000, p. 198), cujas palavras nos inspiraram ao afirmar que

O próprio processo de conhecimento do outro e de si próprio, nesta troca entre realidades culturais diversas, implica um confronto que vai além do mero conhecimento do outro. Implica a comparação de si próprio com aquilo que se vê no outro. Neste processo comparativo, é fundamental conhecer e assumir as categorias que permitem fazer este confronto. Nem sempre são as categorias sobre as quais estamos raciocinando de modo explícito. Mas este é um processo que não acontece no vazio, e sim através de algum tipo de paradigma. Pode acontecer, entretanto, que não se tenha consciência do tipo de comparação que estamos realizando.

Franco (2000) nos ensina que em educação comparada, primeiramente, partimos para o campo de análise das diferenças, pois se existem divergências, há por trás delas um complexo processo histórico, o qual perfaz a nossa realidade que também é complexa, por estar em constante transformação. E os atores principais destas mudanças são os sujeitos sociais.

Os estudos comparados são de considerável relevância quando realizados de forma sistematizada e crítica, de modo a analisar determinada problemática, destacando seus aspectos comuns dos divergentes. Com isto, é possível extrair importantes informações e com eles produzir conhecimentos transformadores.

Ferreira (2008, p. 125) afirma que:

A comparação em educação gera uma dinâmica de raciocínio que obriga a identificar semelhanças e diferenças entre dois ou mais fatos, fenômenos ou processos educativos e a interpretá-las levando em consideração a relação destes com o contexto social, político, econômico, cultura, etc. a que pertencem.

Neste estudo, utilizamos três documentos diferentes de cada um dos nove Cursos identificados no Sítio do MEC (Ministério da Educação) sendo eles: os currículos, projetos

pedagógicos dos cursos e os programas de ensino das disciplinas referentes ao ensino de História. Assim, analisamos as semelhanças e diferenças entre eles.

Ressalvamos que nosso objetivo não é o de meramente encontrar e apresentar semelhanças e diferenças no ensino de História, ofertado nos nove Cursos, mas sim, o de situar e construir sentidos para as equivalências e dessemelhanças nos processos formativos dos cursos. Comungamos com Ferreira (2008, p. 137) ao afirmar que

Estamos seguramente sobre uma perspectiva que recusa ser só portadora de denúncia ou da constatação. Ela pretende ser pró-ativa, construir saber, contribuir para um conhecimento mais consciente e para políticas e práticas mais conscienciosas no domínio da educação. Ela deve integrar a ingenuidade necessária, que já outras abordagens demonstraram, para que a Educação Comparada seja portadora de um saber com sentido que incorpore a esperança de um mundo melhor.

Neste sentido, analisamos os documentos das diferentes Universidades públicas federais de Ensino Superior que ofertam o Curso de Pedagogia no estado de Minas Gerais. Por meio de pesquisa no sítio do MEC, foi possível levantar, em 2014 e 2015, (dez) Cursos de Pedagogia presenciais, em funcionamento em instituições federais em Minas Gerais, sendo um deles em dois *Campi* ofertados em duas cidades. Assim, o universo da pesquisa foi composto, respectivamente, pelos seguintes cursos superiores presenciais⁵:

1. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) na cidade de Belo Horizonte,
2. Universidade Federal de Viçosa (UFV),
3. Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em Uberlândia,
4. Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Campus Pontal (FACIP- Faculdade de Ciências Integradas do Pontal), em Ituiutaba (MG),
5. Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) em São João del-Rei,
6. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) na cidade de Juiz de Fora,
7. Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) na cidade de Mariana,
8. Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) em Alfenas,

⁵A opção pelos Cursos Presenciais se deu pela razão da diversidade da oferta de Cursos na Modalidade EAD em Minas Gerais. Um estudo sobre as licenciaturas em História na modalidade EAD foi realizado por: CUNHA, Valeska Guimarães Rezende da. **Formação de professores de História em curso de Licenciatura a distância: um estudo nas IES - UNIUBE, UNIMONTES**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2014. 300 f. (Tese de Doutorado em Educação).

9. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) na cidade de Diamantina,
10. Universidade Federal de Lavras (UFLA)⁶na cidade de Lavras

Dada a amplitude do material a ser pesquisado e a riqueza do tema, foi necessário restringir a investigação ao estado de Minas Gerais. A escolha deste estado deu-se por tratar-se de uma localidade com muitos cursos de Pedagogia nas cidades que a integram e também por ser o estado de nossa residência e objeto de estudos e pesquisas do GEPEGH (Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de História e Geografia). A escolha dos Cursos de Pedagogia das IES federais em Minas Gerais se deu pela razão de ter experiência de pesquisa com este universo, conforme relatado anteriormente, e de ter evidenciado um pequeno número de pesquisas neste campo na produção dos programas de pós-graduação das IES mineiras.

As IFES investigadas foram, respectivamente, aquelas sediadas nas cidades: Uberlândia, Ituiutaba, Alfenas, Belo Horizonte, Viçosa, Diamantina, Juiz de Fora, Mariana e São João del-Rei. A opção por Minas Gerais nos leva a refletir sobre as relações local/nacional/global. Para Araújo e Inácio Filho (2005), a singularidade da história local ou regional não pode pretender substituir a perspectiva da totalidade da qual faz parte, pois os movimentos temporais e espaciais sucessivos coexistem. Dessa forma, ao nos determos nas transformações ocorridas no cenário investigado, foi possível dialogar com a realidade brasileira.

A pesquisa privilegiou fontes documentais e verbais, por meio de questionários. Segundo Christian Laville e Jean Dionne (1999), a informação constitui a origem de base dos trabalhos de investigação. E ainda, “os documentos aportam informação diretamente: os dados estão lá, resta fazer sua triagem, criticá-los, isto é, julgar sua qualidade em função das necessidades da pesquisa, codificá-los ou categorizá-los” (p.167).

Laville e Dionne (1999) afirmam que a importância da fonte documental nas investigações em Ciências Humanas não descarta os “recursos diretos às pessoas” (p.168). Assim, para complementar as informações documentais, utilizamos questionários enviados aos envolvidos no processo, via e-mail. Por meio dos questionários temáticos, foram

⁶ Não foi possível investigar o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras (UFLA), haja vista que suas atividades tiveram início em março de 2015. Trata-se de um curso inicial, que na ocasião da pesquisa ainda não havia sido oferecida a disciplina específica referente ao ensino de História.

registradas informações diretas dos professores formadores nos Cursos de Pedagogia que atuam no ensino de História e os respectivos coordenadores das Licenciaturas em Pedagogia.

Assim, os sujeitos colaboradores desta investigação foram sete docentes da carreira do magistério superior (formadores), nos Cursos de Pedagogia de instituições públicas federais que atuam com Ensino de História, exceto dos Cursos da UFSJ e da UFV, e sete coordenadores dos respectivos cursos, exceto dos Cursos da UFSJ e da UNIFAL. Foram enviados ao todo 18 questionários via e-mail e recebemos o retorno de 14 colaboradores. O questionário é composto por duas partes, sendo a primeira de Identificação do colaborador; e a segunda por seis questões, respectivamente: 1) Qual(is) componente(s) curricular(es) do Curso de Pedagogia focaliza(m) os conteúdos e as metodologias relativas ao ensino de História?; 2) Qual o espaço da História (conteúdos e metodologias) no Projeto Pedagógico do Curso?; 3) Na sua avaliação, o Curso de Pedagogia contribui de modo satisfatório para a formação dos professores que atuam no ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental?; 4) Como o Curso cumpre a determinação legal que tornou obrigatório o estudo da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo escolar?; 5) O que você destaca em relação aos saberes, as metodologias e práticas de ensino de História no Curso de Pedagogia?; 6) Outras informações que julgar relevante.

Ao longo do texto os respondentes serão assim identificados: os coordenadores: (Coord. UFJF; Coord. UFMG; Coord. UFOP; Coord. UFU; Coord. FACIP/UFU; Coord. UFV; Coord. UFVJM), e os professores: (Prof. UFJF; Prof. UFMG; Prof. UFVJM; Prof. UNIFAL; Prof. UFOP; Prof. UFU; Prof. FACIP/UFU).

Para justificar o tipo de questionário utilizado, lembramos Laville e Dionne (1999) que nos ensinam que o pesquisador tem a liberdade de optar por usar um questionário de respostas abertas. A formulação deste tipo de questionário é uniformizada, não oferecendo opções de respostas. O interrogado tem um espaço para emitir sua opinião e seus conhecimentos, com suas palavras e ao seu tempo.

Tal instrumento mostra-se particularmente precioso quando o leque das respostas possíveis é amplo ou então imprevisível, mal conhecido. Permite ao mesmo tempo ao pesquisador assegurar-se da competência do interrogado, competência demonstrada pela qualidade de suas respostas. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 186).

Flick (2009), em seus estudos, se refere ao questionário (via e-mail) como sendo pesquisa qualitativa online. Espécie de entrevista por e-mail. Trata-se de enviar um conjunto de perguntas aos colaboradores da pesquisa, solicitando o posterior envio das respostas. Para esse autor (2009, p. 241)

As entrevistas online podem, também, ser organizadas em uma forma assíncrona, que significa que o pesquisador envia suas perguntas aos participantes eles enviam suas respostas após algum tempo, não sendo necessário que ambos estejam online simultaneamente. A última versão, em grande parte, é realizada na forma de trocas de e-mail.

Realizamos a investigação dos Projetos Pedagógicos dos nove Cursos nos endereços eletrônicos de cada instituição, nos sítios das Faculdades de Educação, entretanto um dos cursos não disponibiliza/ou o documento no site da faculdade de educação, nem mesmo via e-mail, contudo, os outros Projetos estavam disponíveis na internet. No momento inicial de análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), tivemos a oportunidade de estabelecer contato via e-mail com alguns coordenadores destes cursos de Pedagogia e com alguns professores das disciplinas correlatas ao ensino de História. As trocas de informações via e-mail, e o retorno dos questionários de entrevista respondidos, possibilitaram a formação de uma visão panorâmica de cada curso, exceto de um, haja vista que o coordenador do Curso e o professor responsável pela disciplina de História não retornaram nenhum e-mail.

O processo de envio dos questionários deu-se a partir do mês de julho de 2015, e obtivemos retorno até o final do mês de dezembro do mesmo ano. Este percurso prolongado da investigação, de aproximadamente seis meses, foi decorrente do período de greve dos servidores técnicos administrativos e professores de algumas das IFES. Alguns coordenadores alegaram necessitar de um tempo maior para poderem contribuir com o nosso estudo, pois se encontravam sobrecarregados de trabalho.

Aguardamos as devolutivas dos questionários, sendo que seis cursos de Pedagogia (UFJM, UFJF, UFMG, UFOP, UFU, FACIP/UFU) concluíram as devolutivas com a participação dos seus respectivos coordenadores e professores. A contribuição via questionário do Curso de Pedagogia da UFV foi realizada pela coordenadora, e o curso da UNIFAL teve sua contribuição realizada somente pelo professor responsável da disciplina focalizada neste estudo. Por fim, somente o Curso de Pedagogia da UFSJ não ofereceu

nenhuma devolutiva. Apesar dos desafios e obstáculos, acreditamos que, por meio das devolutivas efetivadas, conseguimos obter informações e dados relevantes para nossa análise.

Ademais, estabelecemos um diálogo dos dados com a literatura da área. Para ampliar nossa leitura realizamos uma investigação no Banco de Teses da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior⁷ com o objetivo de mapear as produções acadêmicas (teses e dissertações), sobre o tema, produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação das IES – Instituições de Ensino Superior brasileiras. A seguir apresentamos o modo como organizamos a Dissertação.

1.3 A organização da Dissertação

Apresentamos a seguir a estrutura e o conteúdo de cada Capítulo da Dissertação. Além desta parte introdutória, na qual apresentamos a temática, a problematização, os objetivos e a metodologia da pesquisa, o trabalho estará estruturado em três (3) capítulos e, posteriormente, apresentamos as considerações finais e as referências.

No Capítulo I, intitulado **A formação de professores em Cursos de Licenciatura em Pedagogia**: revisitando debates, discutimos a formação do pedagogo nos cursos de Licenciatura em Pedagogia. O Capítulo está dividido em três partes, sendo respectivamente: a primeira intitulada “Um olhar histórico sobre o Curso de Pedagogia no Brasil”; a segunda parte: “O PNE - Plano Nacional de Educação e as DCNs - Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores em nível superior e formação continuada”; por fim, a terceira parte, intitulada “O Curso de Pedagogia na produção acadêmica da Pós-Graduação (2010-2015)”. Um dos objetivos deste capítulo foi refletir sobre o debate acerca da formação docente nos Cursos de Pedagogia no atual contexto sócio- histórico e cultural, rememorando o histórico do Curso de Pedagogia no Brasil.

No Capítulo II, intitulado **Propostas Pedagógicas dos Cursos Superiores de Pedagogia ofertados pelas Universidades Federais de Minas Gerais (IFES)**: uma análise comparada, intentamos realizar uma análise comparada dos nove Cursos Superiores de Pedagogia investigados, no que se refere às instituições de ensino superior, aos objetivos dos Cursos, ao perfil do egresso dos cursos de Licenciatura, aos princípios formativos delineados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos e, por fim, analisamos a relação entre teoria e prática

⁷ Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: 18 jan.2016.

por meio das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, com isto pudemos verificar a dimensão e organização dos espaços destinados às disciplinas teórico práticas.

O Capítulo III, intitulado **Aprender a ensinar História na formação inicial docente nos Cursos de Pedagogia das IFES mineiras**, tem como objetivos analisar como se configuram os componentes curriculares relativos ao Ensino de História nos Currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas focalizadas no estado de Minas Gerais; bem como identificar, registrar e refletir sobre os saberes, as metodologias e práticas de ensino de História dos Cursos de Pedagogia investigados e suas contribuições para a formação dos professores, bem como registrar e refletir sobre o que dizem os professores formadores colaboradores da área de ensino de História por meio da análise dos questionários respondidos pelos docentes via e-mail.

Encerraremos com as **Considerações finais**, seção na qual, ao retomarmos as perguntas da pesquisa, realizamos reflexões sobre o ensino de História no âmbito da formação docente para os anos iniciais nos cursos de Pedagogia no âmbito de ensinar e aprender História.

CAPÍTULO I

2 A formação de professores em Cursos de Licenciatura em Pedagogia: revisitando debates

No atual âmbito do processo de globalização, verifica-se a intensificação das interações mundiais que se estendem desde os sistemas produtivos, as transferências financeiras até a difusão mundial da informação, de imagens de cultura de massas, estilos de consumo. Assistimos, cotidianamente, notícias sobre deslocamentos de pessoas, inter-relacionando nações, instituições e formas de ser, pensar, sentir e agir, causando impactos nas relações de trabalho, desafios à ciência, à educação e à cultura. Essas constatações, emblemas de novas configurações, novos paradigmas, exigem novos conhecimentos, uma nova pedagogia, novas compreensões, novos conceitos, categorias e interpretações no campo da educação, das políticas públicas e da gestão. Pensar em formas de intervenção na educação para competentemente construirmos um conhecimento que possibilite o enfrentamento destes desafios é uma tarefa que se impõe aos educadores.

Esta análise nos faz rememorar a assertiva de Guimarães (2012), relembrando Hannah Arendt (1972). Para a autora, educar na contemporaneidade é

[...] formar, socializar o homem para não se destruir, destruindo o mundo, e isso pressupõe comunicação, transmissão, reprodução. Daí a célebre frase “sem reprodução não há educação e sem educação não há reprodução”. Essa ideia justifica o fenômeno da escolarização universal no século XX. A educação escolar passa a ser um direito universal dos homens. O mundo contemporâneo tornou-se impensável sem escola. A função, a responsabilidade da educação escolar e de todos os mecanismos educativos é a transmissão, a preservação da experiência humana entendida como cultura. [...]. (2012, p.57)

Nesta perspectiva, discutiremos a formação do pedagogo nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, com foco no ensino de História, haja vista que esta temática constitui objeto de estudo nesta pesquisa⁸. Então, iniciaremos a escrita deste capítulo, apresentando um olhar

⁸Lembramos que o objetivo geral desta pesquisa é analisar a formação de professores em Cursos de Pedagogia, focalizando a preparação docente para o ensino e aprendizagem da disciplina História, nos Cursos Superiores de Pedagogia das Universidades Federais do estado de Minas Gerais.

sobre a história do Curso de Pedagogia, revisitando debates sobre continuidades e rupturas no contexto da história da educação brasileira.

2.1 Um olhar histórico sobre o Curso de Pedagogia no Brasil

O Curso de Pedagogia no Brasil possui uma longa trajetória. Esta área abrange uma amplitude de interesses e de configurações. E por se tratar de uma área de formação rica, ampla e complexa, evidenciamos que a configuração do Curso foi se moldando de acordo com os interesses hegemônicos nos diferentes contextos sócio-históricos. A nosso ver, analisar as Licenciaturas em Pedagogia é relevante, pois esses Cursos formam profissionais que, em geral, atuam nos primeiros anos da escolarização básica. Nesse sentido, acreditamos que a escola de hoje não pode ser a mesma de ontem, pois o modelo capitalista de produção impactou os processos de mudanças, a educação, a cultura e a sociedade. Assim, não se pode pensar em um Curso de Pedagogia separado da sociedade e da cultura em constante processo de transformação.

Temos como pressuposto que os Cursos de Pedagogia, na atualidade, têm como papel formar profissionais conscientes dos significados, dos alcances, limites e potencialidades do trabalho docente; educadores que identifiquem as formas efetivas de exercer seu papel em uma perspectiva transformadora. Revisitando a história das Licenciaturas em Pedagogia, verificamos trajetórias perpassadas por continuidades e rupturas, bem como por problemas recorrentes que interferem na organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas e demais instituições educativas, campo de trabalho dos pedagogos.

As mudanças educacionais, organizacionais, as finalidades educativas dos Cursos se inserem no processo histórico de reformas do ensino superior do Brasil, referentes às ações dos órgãos oficiais, tais como o Conselho Nacional de Educação. As transformações dos currículos do ensino superior se relacionam à reconfiguração do Estado, haja vista seu papel no contexto de reestabelecimento das estratégias de expansão do capitalismo que, nas últimas décadas do século XX, se manteve ancorado no projeto neoliberal de minimização das ações do Estado, de descentralização e privatização dos serviços públicos.

No tempo presente, as políticas educacionais definidas no âmbito do Estado, no contexto socioeconômico mundial, visam à formação de cidadãos e trabalhadores que conhecem e participam da história da sociedade, os quais sejam sujeitos da sua própria

história e da história da educação do Brasil. Ou seja, trabalhadores capazes de atenderem às demandas do processo de globalização econômica e os impactos no cenário mundial. Nesse sentido, faz-se necessário, por exemplo, defender a formação de cidadãos com atitude de autonomia, com capacidade de comunicar-se e trabalhar em equipe. Tais questões justificam a urgência em repensar a formação de profissionais da educação básica. Como observa Silva (2008),

É inegável que as reviravoltas da economia mundial contribuíram para desencadear as reformas educacionais, que correspondem a uma nova concepção sobre as demandas por qualificação, em vista dos mercados de trabalho e das novas formas de organizar a produção e desenvolver a competência profissional mais adequada. O que se observa é uma clara intenção, nas proposições que orientam o processo de reforma do ensino superior brasileiro, de tornar a estrutura dos cursos de graduação mais flexível; dada a compreensão de que ocorram mudanças no mundo do trabalho e, consequentemente, nos perfis dos profissionais, o que ocasiona a necessidade de ajustes curriculares. (2008, p. 177)

Concordando com a autora, revisitamos o passado com o objetivo de registrar alguns marcos na história da Licenciatura em Pedagogia. Para Lima (2011), o longo período de 1939 a 1972 foi denominado como o período das regulamentações, por tratar-se de uma trajetória permeada de organização e reorganização do Curso de Pedagogia, de acordo com a legislação fixada pelo Decreto-Lei nº 1.190/39. As primeiras propostas do Curso de Pedagogia, no Brasil, tiveram como foco a educação de crianças, nos anos iniciais de escolarização e a gestão educacional. O Curso foi instituído, pela primeira vez, nos termos do Decreto-Lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939 que previa uma organização das licenciaturas de acordo com o denominado “esquema 3+1”, que formava profissionais nas diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física e Química. A Licenciatura em Pedagogia permitia ao egresso lecionar Matemática, História, Geografia e Estudos Sociais no primeiro ciclo do ensino secundário. E o bacharelado em Pedagogia formava o pedagogo que poderia atuar como técnico em educação. Saviani (2009) explica,

[...] E foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível

superior, o paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática. (2009, p.146)

Com base nas palavras de Saviani (2009), o Curso de Pedagogia formava, neste período, licenciados e bacharéis, baseado no modelo de três anos de bacharelado mais um ano de licenciatura. De acordo com o autor, o Curso desde o início demonstrava a falta de objeto próprio e a divisão entre os elementos do processo pedagógico, conteúdo e método. Após este período, no contexto dos anos 1960, o Curso passou a enfatizar a importância do técnico em educação.

A Reforma Universitária Lei n.º 5.540 de 1968 permitia à Graduação em Pedagogia a oferta de habilitações, como: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional. Esta Reforma Universitária representou um marco jurídico/normativo na história das Instituições de Ensino Superior. No contexto de reforma do Ensino Superior no Brasil, nos anos 1960, destacou-se a não participação de professores, de estudantes e de pesquisadores, uma vez que vivíamos o auge da Ditadura que reprimia as vozes e a participação dos cidadãos na formulação das políticas educacionais.

A Reforma Universitária, no cenário da Ditadura, representou um elemento importante para o Regime Militar, baseada no ideário de desenvolvimento econômico, progresso social e segurança nacional. A Reforma atendia, supostamente, às pressões sociais por cursos superiores em nível de Graduação e Pós-Graduação. Ao mesmo tempo, mostrava-se contraditória, pois tinha um intuito desmobilizador, uma vez que contribuía para a repressão da organização do movimento estudantil, da autonomia universitária e da possibilidade de contestação e crítica no interior das Instituições de Ensino Superior. Ações como a unificação dos vestibulares, os quais passaram a ser classificatórios, matrículas por disciplina, departamentalização, fragmentação dos cursos, controle administrativo ideológico dos professores e o modelo administrativo empresarial implantado nas faculdades exemplificam o alinhamento da Universidade brasileira à ordem política e econômica imposta, aprofundando questões já existentes. (GUIMARÃES, 2012)

Ainda sobre a Reforma Universitária de 1968, Fávero (2011) afirma que

A Reforma Universitária contribuiu para a pulverização e o desmantelamento do ensino de graduação, dispersando estudantes e professores. Deixou de haver turmas, surgindo, em seu lugar, verdadeiros conglomerados humanos que se desfazem ao final de cada semestre. As matérias foram divididas e passaram a ser ministradas em semestres por diferentes professores, às vezes em unidades também diferentes, para alunos dos mais variados cursos e estágios de formação. (2011, p. 66)

Segundo a Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo (ADUSP), de 1979, no que se refere à política universitária, o governo militar conseguiu, por meio da repressão, a não destruição, mas, pelo menos, a neutralização dos grupos inovadores, ou seja, dos grupos considerados como comunistas, mas que, na verdade, em muitos dos casos, nada tinham de esquerda, eram contrários à política tradicional, conservadora. Eram professores e alunos que tinham ideias críticas, inovadoras, bem como cientistas e pesquisadores que discordavam dos rumos da política nacional.

Assim, no contexto da Reforma Universitária e do AI-5 (Ato Institucional nº 5), por meio do Decreto-lei nº 547, de 18 de abril de 1969, amparado pelo Ato Institucional nº 5, determinou-se a autorização da organização e o funcionamento dos cursos profissionais superiores de curta duração, em várias áreas, como Pedagogia, Ciências e Estudos Sociais com a argumentação de que havia uma demanda social e educacional pela formação de professores. No caso de Estudos Sociais, formavam-se docentes polivalentes com capacidade para ministrar os conteúdos inseridos na disciplina Estudos Sociais, os quais eram de: História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Os Cursos de Licenciatura Curta tinham como finalidade habilitar um grande número de professores, de forma viável economicamente. Em razão disso, eram rápidos, curtos, baratos e exigiam poucos investimentos para a sua sustentação. Este fato fez com que os cursos se multiplicassem em grande número em instituições de ensino privado, visto que se tornaram grandes fontes de lucro para as empresas educacionais. (GUIMARÃES, 2012).

A autora denomina a política de implantação das Licenciaturas Curtas de projeto de “desqualificação estratégica dos professores”. Argumenta que a estratégia contra a formação docente nas Licenciaturas Plenas, de qualidade consistente, revelava outra dimensão que vai além da econômica. Tratava-se do controle ideológico sobre a disciplina na formação dos

jovens, na formação dos cidadãos e do pensamento brasileiro. O profissional proveniente da Licenciatura Curta estava mais propenso a atender às metas do Estado, aos ideais de Segurança Nacional do que outro profissional proveniente de um curso de licenciatura plena, apesar das restrições deste. Guimarães (2012) explica que

[...] A licenciatura curta generalizante, não preparando suficientemente o professor para o trabalho nas escolas, acabava, na maioria das vezes, empurrando-o para a alternativa mais cômoda, ou seja, utilizar o manual didático, reproduzindo-o de uma forma quase absoluta, reforçando um processo de ensino onde não há espaço para a crítica e a criatividade. (2012, p.29)

O Parecer CFE nº 252 de 1969, que dispunha sobre a organização e o funcionamento do curso de Pedagogia, delineava como finalidade do Curso a preparação de profissionais da educação e garantia a possibilidade de obtenção do título de especialista. Este Parecer prescrevia, ainda, a unicidade entre licenciatura e bacharelado, estabelecendo a duração do curso de Pedagogia para quatro anos.

As mudanças políticas, na organização social e econômica, fortaleceram a descaracterização do profissional da educação. Com relação a esse momento crítico de definição e transformação educacional, Veiga et al. (1997) analisa:

No momento em que a função do docente tradicional se degrada, os professores são obrigados a buscar uma nova relação com a profissão. Assim, desde a década de 1960, percebe-se uma preocupação de redefinir essas funções, num esforço de voltar às aprendizagens de base. No Brasil, essas questões tornam-se mais acirradas no final da década de 1970 e na década seguinte. (1997, p.47)

Nos anos de 1970, ocorreu a substituição da Escola Normal (em nível médio) pela habilitação específica de Magistério até 1996. Saviani (2009) argumenta que

Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Pelo parecer n. 349/72 (BRASIL-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração

de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6º série do 1º grau. (2009, p.147)

Saviani (2009) demonstra que “A formação de professores para o antigo primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante”. (p. 147).⁹

Assim, de acordo com esses autores, evidenciamos que o Curso de Pedagogia, neste período, tinha duas atribuições: formar docentes para habilitação específica de Magistério, bem como formar especialistas em Educação, diretores escolares, orientadores educacionais, supervisores e inspetores de ensino.

Na fase de democratização do país, no momento histórico dos anos 1980, muitas universidades efetuaram reformas curriculares dos Cursos de Licenciatura. O Curso de Pedagogia passou a formar professores para atuarem nos primeiros anos de escolarização. Com isso, ampliou-se e reformulou-se as disciplinas, mas também, elaborou-se novas metodologias de ensino e novos instrumentos para a escolarização de crianças de 0 a 5 e de 6 a 10 anos. Com a ampliação da atuação e da formação do professor, fez-se necessário que os Cursos de Pedagogia contemplassem na formação temas variados, como: educação de jovens e adultos; educação infantil; educação para o meio urbano e rural; atividades educativas que abrangessem instituições não escolares, comunitárias e populares; temáticas indígenas e étnico-raciais; inclusão escolar das pessoas com necessidades especiais; educação à distância e novas tecnologias de informação e comunicação. Assim, no período democrático, o Curso de Pedagogia amplia o seu foco de formação abrangendo uma vasta área do ensino e aprendizagem, no qual se busca o equilíbrio entre teoria e prática pedagógica.

Sobre as mudanças ocorridas nos anos de 1990, vários autores situam o contexto como neoliberal-conservador. Destaca-se como marco jurídico normativo a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 que revogou a Lei nº 5.692/71, que vigorou até a promulgação da mais recente, a de 1996. Vale lembrar que a primeira LDB foi sancionada em 1961, conhecida como Lei nº 4.024/61.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) foi aprovada no dia 20 de dezembro de 1996, a qual representa um marco para a educação do país no regime democrático. Representa de forma explícita e implicitamente a disputa de poder entre o

⁹Sobre a história dos Cursos Normais no Brasil ver: ARAÚJO, José Carlos Souza et al. (Orgs.) **As escolas normais no Brasil**. Campinas: Alínea, 2008.

público e o privado, os representantes do governo e os representantes da população; enfim, a luta de forças políticas, as disputas teóricas e políticas vigentes naquele momento. Carvalho (1998) expressa um ponto de vista a respeito dos objetivos desta Lei, o qual está exposto a seguir:

Objetivo: a busca da qualidade (total), no sentido de formar cidadãos eficientes, competitivos, líderes, produtivos, rentáveis, numa máquina, quando pública, racionalizada. Este cidadão – anuncia-se – terá empregabilidade e, igualmente, será um consumidor consciente. A lei foi produzida, existe. Enquanto lei, resta-nos identificar, compreender e avaliar a intencionalidade de suas propostas, para a adoção das posturas pertinentes. (1998, p. 81)

Acreditamos que somente as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não têm poder para alterar o cenário educacional como, por exemplo, produzir mudanças significativas na formação inicial de professores. No entanto, reconhecemos que podem produzir efeitos positivos ou negativos neste contexto. Assim, faz-se necessária a contínua avaliação do processo de ensino e aprendizagem, bem como a avaliação da formação docente e das demais políticas públicas. De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), a formação dos profissionais da educação deve ocorrer na Educação Superior, sendo que os egressos dos Cursos de Pedagogia podem atuar nos primeiros anos da Educação Básica, sendo esta dividida em três etapas, as quais são: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Focalizamos, neste trabalho, os anos iniciais de escolaridade, ou seja, a Educação Infantil e os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Nestas duas etapas, os professores são formados pelas Licenciaturas em Pedagogia, aptos para ensinar todos os componentes curriculares que integram a Base Nacional Curricular¹⁰, inclusive a disciplina História, sendo, portanto, um professor polivalente.

No tocante à Educação Superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos apresenta as finalidades desta etapa de ensino, no Capítulo IV – Da Educação Superior, no Artigo 43º.

¹⁰Sobre a elaboração e discussão da Base Nacional Curricular Comum ver: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>>.

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996)

Todos os níveis da educação devem nortear o processo de ensino e aprendizagem, pautados pela consciência da pluralidade cultural do nosso país. No âmbito dos cursos de Licenciatura, o olhar para a pluralidade pode ajudar o futuro professor a enfrentar preconceitos, práticas discriminatórias, a crer na capacidade de aprender do aluno, levando em conta as experiências de vida, condições de vida, crenças, valores, anseios e lutas das camadas silenciadas. Esta conduta por parte do docente permitirá o reconhecimento do discente como sujeito da cultura, da sua história, sendo ativo, assim, capaz de lutar pela melhoria de suas condições de vida.

De acordo com as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Artigo 52º, as universidades devem ser espaços pluridisciplinares, com profissionais formados, a nível superior, no campo da pesquisa, extensão e que dominem e cultivem o saber humano.

Segundo Moreira (2011) o ensino, a pesquisa e a extensão na Universidade devem ser trabalhados de modo integrado no currículo e na prática pedagógica. Trata-se, segundo o autor, de um esforço docente para anular as distâncias entre os três elementos e, para isso, a Universidade precisa abarcar neste processo as instituições e sujeitos da Educação Básica. O currículo acadêmico deve estar próximo ao currículo escolar.

Após a aprovação da LDB – Lei nº 9394/96, elaborou-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para os diversos Cursos Superiores e para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 1/2002, aprovada em 18 de fevereiro de 2002. Este documento foi produzido pelo MEC/Conselho Nacional de Educação para orientar as Instituições de Ensino Superior na reformulação curricular dos cursos de licenciatura, a fim de adequá-los às exigências da LDB (Lei nº 9.394/96). A Resolução CNE/CP nº 1/2002, juntamente com a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, instituíram, dentre outros aspectos, a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior.

Esse percurso pode ser considerado de tensões e embates entre os formuladores das políticas educacionais até a aprovação final das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Brzezinsk (2007) registra este processo, situando a importante participação do Movimento Nacional de Educadores. Este Movimento foi composto por representantes de algumas associações e entidades científicas no âmbito educacional, como: a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e o Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR).

A autora esclarece que as Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, aprovadas em 2005, contemplam a formação do professor-pesquisador-gestor. Brzezinsk (2007) caracteriza este período como de tensão entre o instituinte e o instituído. Ou seja, conflitos vivenciados por membros instituídos de poder de decisão do Conselho Nacional de Educação (CNE) e por representantes instituintes das associações, durante o processo de construção de diretrizes curriculares para a formação de docentes da Educação Básica. A grande luta dos representantes da sociedade neste processo, segundo ela, era para que os Cursos de Pedagogia fossem reconhecidos como espaço de formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, de modo que

[...] os conhecimentos e saberes necessários ao exercício do magistério na escola básica deverão atender às exigências de qualidade no trabalho pedagógico do professor-pesquisador por meio da articulação entre inteligência mental e inteligência sensível, combinadas com a sua imaginação criadora. Conclui-se que o grande desafio é ser um professor-

pesquisador resiliente que domine uma prática pedagógica que favoreça a emancipação de seus aprendentes, para que possam exercer com plenitude a sua cidadania. (BRZEZINSK, 2007, p. 233)

A autora ainda afirma que

As intervenções do Movimento Nacional de Educadores em favor de um sistema nacional de formação de profissionais da educação e a luta em defesa da valorização de todos os profissionais da escola pública, entre outras bandeiras e ações, segundo meu entendimento, assumem caráter epistemológico, político e didático-pedagógico. Foi possível vivenciar com maior intensidade as definições com esse caráter nos últimos anos 1997-2006, período de elaboração das diretrizes curriculares nacionais para todos os cursos de graduação. (BRZEZINSK, 2007, p. 240)

O Parecer CNE/CP nº. 776 de 1997 definiu orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o que principiou a construção das DCNs dos cursos de formação de professores para a Educação Básica e do curso de Pedagogia. A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia foi iniciada pela Comissão de Especialistas, que encaminhou ao Conselho Nacional de Educação o “Documento das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia”, em 06 de maio de 1999. Acontecimento marcado por tensão entre instituinte e instituído, haja vista que Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) foram contrárias ao envio do documento ao CNE, pois era de interesse das duas secretarias do MEC, estabelecer diretrizes para o Curso Normal Superior, que foi criado pela Lei nº 9.394/1996.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), após a definição da LDB em 1996, foi iniciado um processo de tensão e disputa entre 1997 e 2006, entre grupos favoráveis aos Institutos Superiores de Educação (ISEs) e Escola Normal Superior (ENS) e os que defendiam a formação de professores para os primeiros anos da educação básica e educação infantil nos cursos de Pedagogia, haja vista que a LDB não prevê. Segundo as autoras,

Em 2006, depois de muitos debates o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 1, de 15/5/06 (BRASIL. MEC/CNE, 2006), com as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, licenciatura, atribuindo também a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. Essa licenciatura passa a ter amplas

atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes. Faculta aos cursos de Pedagogia e normal superior, autorizados e em funcionamento, adaptar-se a essas diretrizes, para o que deverão propor novo projeto pedagógico. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 48)

O Parecer CNE/CP nº 5/2005 aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, Licenciatura (Reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 3, 21 de fevereiro de 2006), que deu origem à Resolução CNE/CP n.º 1/2006. A Resolução n.º 1 do CNE/CP foi aprovada no dia 15 de maio de 2006.

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia destinam-se à formação inicial do docente da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e, também, nos cursos de Educação Profissional no âmbito de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas que necessitam dos conhecimentos pedagógicos. Em seu Artigo 3º, a Resolução nº 1/2006 determina sobre o processo de ensino e aprendizagem do estudante do Curso de Pedagogia.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:
 I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
 II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
 III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (RESOLUÇÃO Nº.1 DO CNE/CP DE 15 DE MAIO DE 2006)

Por meio do Artigo 3º, podemos constatar a amplitude da proposta para a formação de profissionais para os primeiros anos de escolaridade. Conforme Moraes (2011), as Diretrizes, desde 2006, orientam, conforme consta no Artigo 4º, os cursos de formação que devem abranger a formação de professores para exercer as respectivas funções:

[...] Magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (RESOLUÇÃO Nº1 DO CNE/CP DE 15 DE MAIO DE 2006)

De acordo com Moraes (2011), as Diretrizes estabelecem ainda, no parágrafo único, que as atividades docentes perpassam pela organização e gestão de contextos escolares e não escolares, abrangendo “[...] execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação e de projetos e experiências educativas não escolares. Para este último acrescenta-se o planejamento e produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional [...]”. (BRASIL, 2006).

Constatamos no conteúdo da Resolução nº 1/2006 do CNE/CP a pretensão de uma formação ampla e generalista. Comungamos com Moraes (2011) que afirma que tal fato acaba por exigir dos cursos de Pedagogia a reformulação de seus currículos uma vez que antes existiam as habilitações. Ou seja, com esta mudança, extinguiram-se as habilitações existentes. O que quer dizer que os profissionais formados a partir dos novos currículos terão uma base inicial para atuarem em diferentes funções no campo da educação.

O Artigo 5º da Resolução CNE/CP nº 1/2006 nos chama a atenção para esta formação plural do profissional, principalmente no perfil do egresso do curso de Pedagogia: “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano”. Isto nos remete novamente a algumas reflexões e indagações, como: Será que os Projetos Pedagógicos e os currículos conseguem abarcar todas as aptidões?

Ainda de acordo com Moraes (2011), de maneira geral, a referida Resolução tenta realizar uma mudança no tipo de formação, até então fragmentada e desvinculada da realidade brasileira. Assim, conforme a autora (2011), ela abarca uma formação múltipla e está inerente às necessidades de formação de um novo profissional, cada vez mais qualificado e preparado para agir nas mais complexas situações do mundo globalizado, como já salientamos no decorrer deste Capítulo. Com isto, refletiremos se os novos currículos formam efetivamente um profissional com funções tão amplas e complexas no atual contexto. Esperamos obter respostas para esta reflexão ao decorrer do desenvolvimento da nossa proposta de pesquisa.

No Artigo 6º, incisos I, II, III, IV, V e VI, a Resolução nº 1/2006 prevê que no processo de construção do projeto pedagógico dos cursos de formação de professores, sejam consideradas:

- I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2006)

Sobre o projeto pedagógico de cada curso na referida Resolução, Silva (2008) afirma que

[...] o Projeto Pedagógico de curso é apresentado como instrumento privilegiado na organização curricular, capaz de prever as competências que se esperam tanto na formação quanto na atuação do professor; também é apresentado como procedimento didático de padronização curricular em todas as etapas da formação acadêmica. (2008, p. 185)

Vasconcellos (2002) conceitua a Proposta Pedagógica como sendo a identidade global da instituição de ensino. A Proposta ou Projeto Pedagógico é a organização, nunca engessada e fechada, dos caminhos a serem percorridos no processo de ensino e aprendizagem. O Projeto Pedagógico caracteriza-se, então, pela organização do trabalho pedagógico que será desenvolvido pelos profissionais da educação, como também se caracteriza pela organização curricular. É neste instrumento de trabalho que a instituição de ensino deverá organizar e esclarecer as concepções de educação e os objetivos do trabalho formativo.

Por fim, ressaltamos que mesmo pós-LDB e o estabelecimento das DCNs de 2006, a formação de professores nos cursos de Pedagogia ainda é temática imbuída de tensões, que precisam ser equacionadas. Como bem colocam Gatti e Barreto (2009)

Estas postulações criaram tensões para o desenvolvimento curricular desses cursos, ainda não bem equacionadas. Enfeixar todas essas orientações em uma matriz curricular, especialmente para os cursos noturnos onde se encontra a maioria dos alunos, não é tarefa fácil, e está conduzindo a algumas simplificações que podem afetar o perfil dos formados. Quanto à formação do professor para a educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental, os cursos de Pedagogia e normal superior estão procurando ajustes às amplas funções a eles atribuídas pelas diretrizes específicas aprovadas pelo CNE em 2006. (2009, p. 50)

Esta Dissertação é parte desse debate. A seguir daremos continuidade à essa reflexão, apresentando os novos marcos jurídicos normativos da educação e dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia.

2.2 O PNE - Plano Nacional de Educação e as DCNs - Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores em nível superior e formação continuada

No período da investigação e da escrita da Dissertação ocorreram algumas mudanças significativas nas normativas nacionais. Ressaltamos a aprovação do PNE e a elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, estabelecida pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, que revoga a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que vigorou por mais de treze anos. Observamos, ainda, que as instituições têm dois anos para se adequarem a essa nova Resolução.

Vários autores inserem essas discussões no campo de demandas sociais por mudanças no âmbito educacional para desenvolver a qualidade do ensino e adequá-las às pautas permanentes dos órgãos responsáveis pela educação e dos estudiosos da área. De acordo com Dourado (2015), isto incluiu a rediscussão das Diretrizes, bem como de outros instrumentos normativos referentes a formação inicial e continuada.

Dourado (2015) explica que em decorrência desse processo o Conselho Nacional de Educação criou a Comissão Bicameral para o estudo do tema. Sobre a Comissão Bicameral de Formação de Professores, o autor afirma

[...] o Conselho Nacional de Educação designou Comissão Bicameral de Formação de Professores, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com a finalidade de desenvolver estudos e proposições sobre a temática. Importante destacar que essa Comissão, em função da renovação periódica dos membros do CNE, foi, várias vezes, recomposta (Portaria CNE/CP nº 2, de 15 de setembro de 2004; Portaria CNE/CP nº 3, de 20 de setembro de 2007; Portaria CNE/CP nº 1, de 9 de outubro de 2008; Portaria CNE/CP nº 9, de 1º de junho de 2009; Portaria CNE/CP nº 1, de 18 de junho de 2010). Em 2012, a Comissão Bicameral foi recomposta e oficializada na reunião do CP/CNE em 4 de setembro de 2012 e, novamente, recomposta por meio da Portaria CNE/CP nº 1, 28 de janeiro de 2014. (2015, p. 302)

Assim, após estudos e debates com a participação de instituições de educação superior, conselhos estaduais de educação, sobre as normas e práticas curriculares vigentes nas licenciaturas, e também sobre os profissionais do magistério no âmbito das questões de profissionalização com foco para a formação inicial e continuada, foram definidas propostas para as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Enfatizamos que, ao longo do ano de 2014, aconteceram diversas reuniões, principalmente após a aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), até obter um documento final. Como explica Dourado (2015)

A Comissão Bicameral aprovou o texto, por unanimidade, em 4 de maio de 2015, para apresentação, discussão e deliberação no Conselho Pleno do CNE. Em 5 de maio de 2015, em sessão ordinária do Conselho Pleno, o trabalho da Comissão foi apresentado pelo Relator e, em decorrência desse processo, foi proposta e aprovada, por unanimidade, pelos membros do Conselho Pleno do CNE, a realização de uma reunião extraordinária deste Conselho para deliberação sobre o Parecer e a minuta de Resolução sobre a matéria. Nessa direção, a reunião deliberativa foi agendada para o dia 9 de junho de 2015 e nesta data o Parecer⁹ e, consequentemente, a minuta de Resolução foi aprovado por unanimidade pelos membros do Conselho Pleno do Conselho Nacional e encaminhado para o Ministério da Educação que os homologou, sem alterações, no dia 24 de junho de 2015 em sessão pública no MEC. (2015, p. 304).

As novas DCNs para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, além de serem resultantes de disputas de concepções, dinâmicas, políticas e currículos, estão sendo efetivadas em cumprimento às Metas do Plano Nacional de Educação¹¹ (PNE) no âmbito da formação de professores. O cumprimento das Metas foi iniciado com a alteração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores da Educação Básica.

É necessário compreender de forma efetiva a implementação da nova Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, a qual revogou a Resolução já mencionada, CNE/CP nº 1/2002, que definia a formação de

¹¹Sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) ver no site do MEC: “Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação”. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>.

Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação Plena.

Iniciando a reflexão para a melhor compreensão das novas DCNs, partimos do Plano Nacional de Educação, haja vista que as novas Diretrizes foram desenvolvidas em decorrência do PNE. Esclarecemos o que é o PNE: O PNE é uma lei ordinária, prevista na Constituição Federal de 1988, que entrou em vigência no dia 26 de junho de 2014 e valerá por 10 anos. Ele estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da educação. A partir do momento em que o PNE foi sancionado, todos os planos estaduais e municipais de Educação foram rediscutidos ou adaptados às diretrizes e metas estabelecidas. O PNE estabeleceu (vinte) 20 metas concernentes a todos os níveis de formação, da educação infantil até o ensino superior, e tem como foco a inclusão, a formação e o plano de carreira para os docentes, bem como a gestão e financiamento da Educação. Segundo o documento do MEC (2014), “as metas orientam para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades da população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania”. (2014, p. 9).

As Metas referentes à formação de professores são respectivamente:

- a) Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;
- b) Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino;
- c) Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais

profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE;

d) Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal;

e) Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Para realçar as principais mudanças e permanências entre a Resolução CNE/CP nº 1/2002 e a Resolução CNE/CP nº 2/2015, comparamos o antes e o depois dos principais pontos que sofreram as mudanças. As antigas DCNs tinham uma abrangência menor, que era em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena. As novas DCNs possuem uma maior abrangência, conforme mostra a redação do Capítulo IV, Art. 9, da Resolução CNE/CP 2/2015:

Art. 9º Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem:

- I - cursos de graduação de licenciatura;
- II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados
- III - cursos de segunda licenciatura. (BRASIL, 2015)

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 estabelece além da Licenciatura, a formação para graduados em bacharelados, cursos de segunda licenciatura e a formação continuada. Ambas não contemplam o foco do nosso estudo, que é a licenciatura. Outra mudança relevante referente à licenciatura para formação de professores para a Educação Básica permeia a carga horária. A carga horária mínima das licenciaturas teve o acréscimo de 400 horas, passando de 2.800 para 3.200 horas. Assim, o tempo mínimo para conclusão da licenciatura passa a ser de 8 semestres/4 anos. Algumas das IFES mineiras adequaram, antecipadamente, a carga horária mínima das Licenciaturas no decorrer de 2015, antes da instituição das novas DCNs. A

redação da nova normativa, no que se refere a distribuição da carga horária de cursos de licenciatura, é apresentada no Capítulo V, início do Art. 13:

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a **formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica**, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

§ 1º Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
 II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
 III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015, **grifos nossos**).

Ressaltamos ainda sobre o Art. 13 das novas DCNs, Capítulo V, o texto dos parágrafos primeiro e segundo:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos **conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias**, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante **relação entre teoria e prática**, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência. (BRASIL, 2015, **grifos nossos**).

Analisamos a partir do início da redação do Art. 13, que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 aplica-se à formação de professores e gestores para atuar na Educação Básica, em todas as

etapas e modalidades, assim como nas diferentes áreas do conhecimento. Com ênfase em atividades práticas, voltadas para o dia a dia em sala de aula. Entendemos, assim, que as novas DCNs, atribuindo relevância para a prática nas licenciaturas, têm como objetivo diminuir as distâncias existentes entre formação de professores no Ensino Superior e as escolas da Educação Básica, que é o principal espaço (lócus) de atuação do egresso dos Cursos de Licenciaturas. Estas mudanças, até aqui elencadas, expressam a complexidade e abrangência da educação.

Evidenciamos também o destaque dado às disciplinas específicas no parágrafo segundo, haja vista que temos como objeto de pesquisa a disciplina específica de História, que pertence segundo Gatti e Barreto (2009) e Libâneo (2010) à categoria de conhecimentos referentes à formação profissional específica, que perpassam por conteúdos da Língua Portuguesa, da Matemática, das Ciências Naturais, da História, da Geografia, Arte e Educação Física, juntamente com suas bases metodológicas e procedimentais para ensinar nos anos iniciais do ensino fundamental. (LIBÂNEO, 2010).

Dourado (2015) afirma a este respeito que

As novas DCNs definem que os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e de gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. As novas DCNs definem que a valorização desses profissionais compreende a articulação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho. (2015, p. 314).

Mais uma vez, evidenciamos que as novas DCNs têm como um dos eixos centrais a formação do profissional da educação para professor-gestor-pesquisador, bem como estabelecem a necessidade de valorização destes profissionais, como discorremos anteriormente por meio dos textos da autora Brzezinsk (2007).

Por sua vez, Dourado (2015) esclarece que as novas DCNs têm como centralidade a formação dos profissionais do magistério da educação básica. E isto está diretamente relacionado com a superação da dicotomia entre teoria e prática, bacharelado e licenciatura,

questão também abordada anteriormente por meio de estudos dos trabalhos de Brzezinsk (2007).

No âmbito da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a “Formação de Professores da Educação, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”, realçamos o que determina o Artigo 1º - As Diretrizes para a formação de professores da Educação Básica “constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2002, p. 1).

Os princípios que norteiam a base comum nacional das novas DCNs para a formação inicial e continuada são: “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação.” O documento ainda considera como princípio pedagógico a articulação entre graduação e pós-graduação, como também da pesquisa e extensão, e outros (BRASIL, 2015, p. 2).

A Resolução CNE/CP nº 1/2002 previa, para a formação de professores, que o ensino vise a aprendizagem do discente, de modo que abarque as diversidades culturais, as práticas de pesquisa, a elaboração e execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares, como também o uso das tecnologias da informação e da comunicação como ferramentas de apoio no processo de ensino e aprendizagem, haja vista os avanços culturais da sociedade e a importância de se formar profissionais atentos para as inovações da contemporaneidade.

Canen e Oliveira (2002) explicam a questão das diversidades culturais através do debate sobre o multiculturalismo. As autoras afirmam que o multiculturalismo é a proposta teórica e política da pluralidade cultural nos campos do saber, incluindo não só a educação, como também outras áreas. O projeto multicultural vem sendo debatido constantemente, na perspectiva de se compreender que a sociedade é composta de identidades plurais, com base na diversidade de gênero, raças, padrões culturais, classe social e outros marcadores identitários, rompendo assim com a visão de verdade única. Ele busca caminhos que possam construir uma ciência mais aberta a vozes de grupos culturais e étnicos plurais. Para as autoras,

No caso da educação e da formação de professores em sociedades multiculturais e desiguais como o Brasil, adotar o multiculturalismo crítico como horizonte norteador significa incorporar, nos discursos curriculares e nas práticas discursivas, desafios a noções que tendem à essencialização das identidades, entendendo-as, ao contrário, como construções, sempre provisórias, contingentes e inacabadas. (CANEN e OLIVEIRA, 2002, p. 62)

Canen e Oliveira (2002, p. 62) argumentam que

Uma dupla dimensão caracteriza a educação multicultural: de um lado, a necessidade de promovermos a equidade educacional, valorizando as culturas dos alunos e colaborando para a superação do fracasso escolar. Por outro, a quebra de preconceitos contra aqueles percebidos como “diferentes”, de modo que se formem futuras gerações nos valores de respeito e apreciação à pluralidade cultural, e de desafio a discursos preconceituosos que constroem as diferenças.

Os movimentos sociais e acadêmicos demandam Cursos de formação de professores e, em particular, a formação de um pedagogo atento para a necessidade de educar os segmentos historicamente silenciados e excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos. É neste contexto que são formuladas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, com a participação efetiva dos profissionais da educação no processo educacional, que defendiam uma formação ampla e multidimensional. Neste sentido, lembramos Silva (2008)

Nessa direção, as políticas governamentais voltadas para a inclusão social procuram promover a intensificação e implementação de propostas que contemplem os diplomas e perfis profissionais, face à sociedade contemporânea, ao mesmo tempo que as demandas sociais esperam que a universidade seja um espaço dinâmico e estimulante da autonomia e do desenvolvimento intelectual. (2008, p. 179)

Após revisitar e refletir sobre o histórico do Curso de Pedagogia, ressaltando a complexidade e amplitude da formação docente, bem como da organização curricular, de acordo com as Leis e Diretrizes Nacionais, apresentamos na sequência, como esse debate se configura na produção acadêmica (teses e dissertações) dos Programas de Pós-graduação em Educação brasileiros.

2.3 O Curso de Pedagogia na produção acadêmica da Pós-Graduação (2010-2015)

Registrarmos o nosso estudo sobre a produção acadêmica acerca do Curso de Pedagogia. Realizamos um levantamento no Banco de Teses da CAPES¹² das dissertações e teses referentes ao tema “formação de professores nos cursos de Licenciatura em Pedagogia para os anos iniciais do Ensino Fundamental”, com foco no ensino de História, no período de 2010 até 2015. Este recorte temporal se justifica por tratar-se de um período de tempo convencionalmente utilizado pelas Agências de Fomento na análise da produção científica. Tentamos detectar as tendências, as concepções recorrentes, desenhando um mapa do conhecimento na área. As pesquisas na área da formação docente para os anos iniciais de escolaridade são desenvolvidas em diferentes instituições de ensino e programas de pós-graduação e áreas de licenciaturas.

Acreditamos que a atuação docente está, fortemente, relacionada à sua formação inicial e continuada, pois impacta nos saberes e nas práticas de ensino, bem como no desenvolvimento profissional e social. Ser professor de crianças e jovens exige o desenvolvimento de diferentes saberes e práticas educativas. Comungamos o pensamento de Lage e Souza (2010) ao afirmarem que

[...] considera-se fundamental que a formação docente conte a conjugação de dimensões que envolvam: *o saber científico*; *o saber pedagógico*, que conduza a uma reflexão sobre as práticas educativas; *o saber cultural* e *o saber político*; dentre outros. Considerando esses pressupostos, a formação docente requer, além de preparação nas áreas dos conhecimentos específicos e pedagógicos, uma dimensão política que envolva ética e um comprometimento social como resistência a essa sociedade conduzida pela lógica neoliberal. (2010, p. 63)

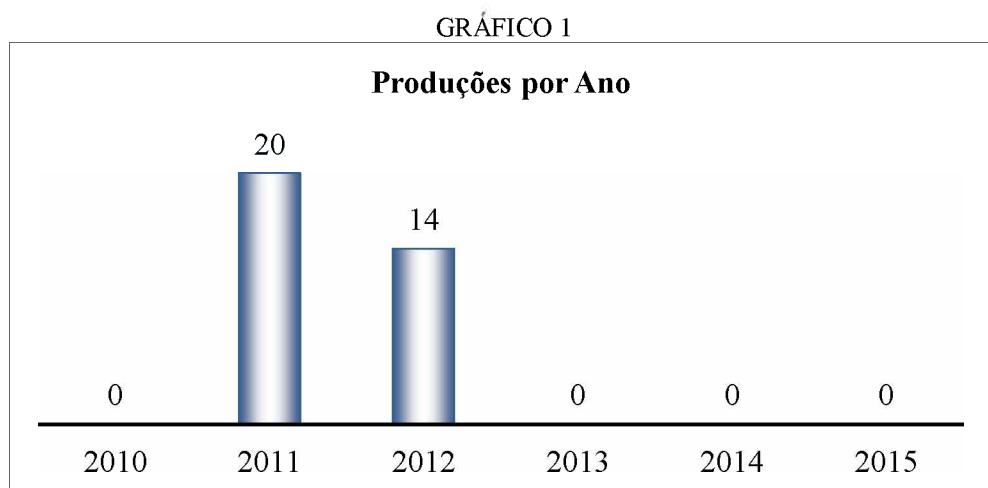
Neste sentido, ratificamos a relevância dos estudos nesta área temática. Para nos situarmos sobre como a produção acadêmica tem tratado nos últimos cinco anos esta temática, o levantamento no Banco de Teses da CAPES foi realizado, sendo as palavras-chave, centrais, para nossa investigação: ensino de História; currículo; Licenciatura em Pedagogia; formação de professores e anos iniciais do Ensino Fundamental. No recorte temporal investigado, utilizando as palavras-chave acima descritas, foram localizadas produções nos anos de 2011 e 2012, no Mestrado Acadêmico, Doutorado e Mestrado Profissional, perfazendo um total de

¹²O endereço eletrônico do Banco de Teses da CAPES é o seguinte: <http://bancodeteses.capes.gov.br>

34 estudos. Muito nos chamou atenção a inexistência de produções nos anos de 2010, 2013, 2014 e 2015. Ressalvamos que evidenciamos trabalhos que têm como objeto o estudo de diferentes licenciaturas, porém analisamos somente aqueles referentes ao Curso de Pedagogia. Destacamos que a análise se restringe aos dados quantitativos e à leitura dos resumos.

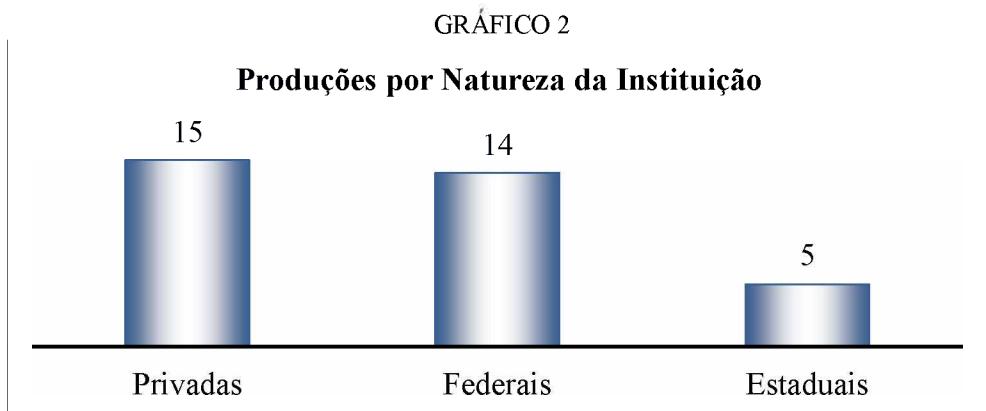
Sobre este tipo de investigação, “denominado estado da arte ou do conhecimento” utilizando resumos, Ferreira (2002) explica que uma das especificidades do “estado da arte” é a utilização de uma metodologia descritiva da produção acadêmica e científica sobre o tema investigado, embasada pela criação de categorias e facetas, para que a temática possa ser analisada em um determinado recorte temporal e local. O “estado da arte” ampara os estudos dos pesquisadores ao propiciar condições para que conheçam a totalidade de estudos e pesquisas em determinada área de conhecimento, podendo apresentar crescimento qualitativo e quantitativo, principalmente em estudos no nível de pós-graduação, haja vista a existência de um grande número de programas de pós-graduação. A autora explica ainda que se trata de um processo de conhecimento do que já foi construído e produzido, a partir dos resumos das produções, para que assim os pesquisadores possam evidenciar o que ainda não foi feito.

No ano de 2011, foram defendidos vinte (20) trabalhos e no ano de 2012, quatorze (14). Como podemos observar no gráfico a seguir:



FONTE: Dados da pesquisadora, 2015.

Constatamos que o maior número de produções defendidas foi em Instituições privadas de Ensino Superior, com (15) quinze trabalhos, seguidas das Instituições Federais, com (14) catorze e, por último das Instituições Estaduais, com apenas (5) cinco produções. Como podemos identificar no Gráfico 2.

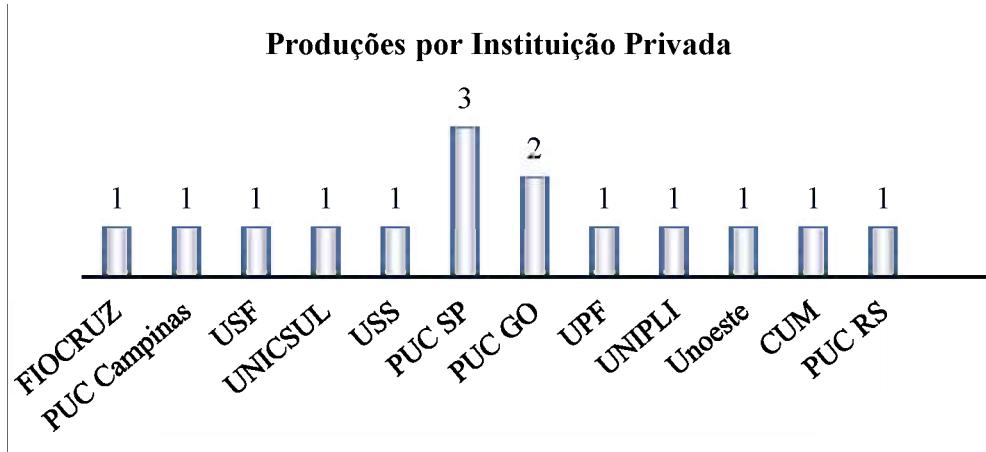


FONTE: Dados da pesquisadora, 2015.

Identificamos o total de (30) trinta instituições de ensino com produções. Sendo (12) doze as privadas, respectivamente: Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Universidade São Francisco (USF), Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL), Universidade Severino Sombra (USS), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), Universidade de Passo Fundo (UPF), Centro Universitário Plínio Leite (UNIPLI), Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Centro Universitário Moura Lacerda (CUM) e Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).

A PUC-SP se destacou com três produções em duas áreas distintas, ou seja, em Ensino de Ciências e Matemática com uma produção e, em Educação, com duas produções, totalizando respectivamente: “O aluno concluinte do curso de Pedagogia e o ensino de Matemática nas séries iniciais” de Lacerda (2011), “Pedagogia da PUC/SP: sob a ótica de características inovadoras educativas” de Santos (2011), “Contribuições da Teoria Freireana para a formação inicial do educador de jovens e adultos: uma pesquisa-ação” de Gonçalves (2011), todas defendidas no ano de 2011. Em seguida, se destaca a PUC-GO, com duas produções, respectivamente: “A Formação Profissional Específica nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia: a apropriação de saberes para a docência” de Cruz (2011) e “O Curso de Pedagogia e a formação de docentes para os anos iniciais do Ensino Fundamental” de Gonçalves (2011). As duas pesquisas foram defendidas em 2011, sendo do Mestrado Acadêmico em Educação. As outras instituições apresentam uma produção cada. Como podemos observar no Gráfico 3.

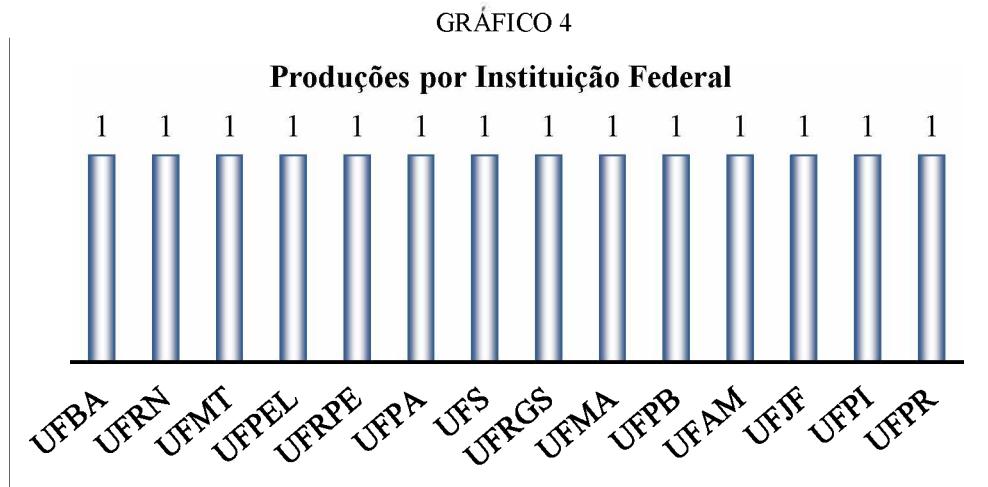
GRÁFICO 3



FONTE: Dados da pesquisadora, 2015.

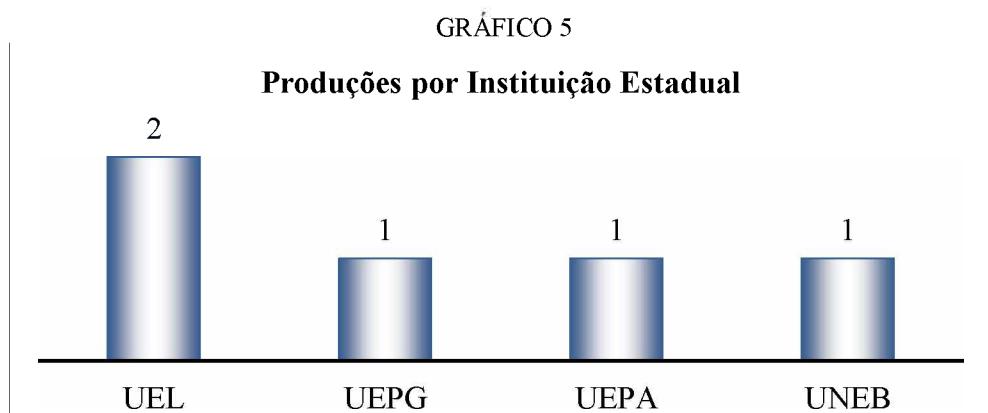
Referente às produções defendidas nas instituições federais, localizamos (14) catorze trabalhos, sendo cada produção referente a uma instituição: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Destacamos a Universidade Federal de Juiz de Fora, que está localizada no estado de Minas Gerais, cenário da pesquisa. É interessante refletirmos sobre o fato de que foi a única instituição federal mineira com produção acerca da temática da pesquisa. O estado do Rio Grande do Sul se destacou dos demais por apresentar duas produções em duas instituições federais do estado. Outro ponto observado é o de que a produção sobre o tema, no Banco investigado, é reduzida. Não podemos desconsiderar o fato da quantidade ínfima de pesquisas nas universidades federais, que ofertam Curso de Pedagogia. Espaços estes que têm como função social a realização de pesquisas atuais, inovadoras e relevantes para a sociedade.



FONTE: Dados da pesquisadora, 2015.

Identificamos uma pequena produção acadêmica sobre a temática no âmbito das instituições estaduais, a saber: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade do Estado do Pará (UEPA) e Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A UEL, do estado do Paraná, destacou-se com duas produções, as demais instituições com uma produção cada. As produções da Universidade de Londrina têm como título “Formação de professores para os anos iniciais: Uma experiência com o ensino de Ciências” (Leboeuf, 2011), sendo trabalho do Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Educação Matemática e “Avaliação formativa em foco: concepção e características no discurso discente” (Garcia, 2011) sendo produção do Mestrado Acadêmico em Educação. Ambas produções foram defendidas em 2011.



FONTE: Dados da pesquisadora, 2015.

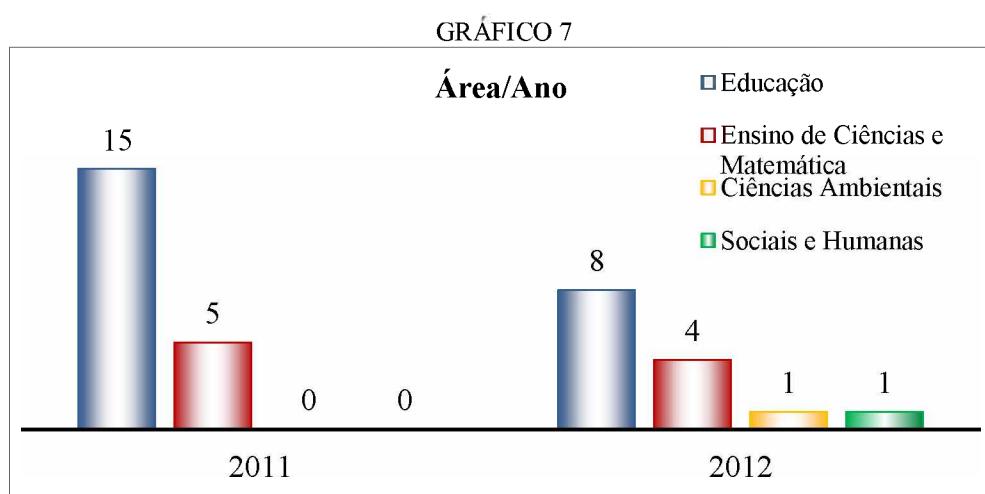
Identificamos a maior produção acadêmica sobre o tema em pesquisas realizadas no Mestrado Acadêmico, perfazendo (27) vinte e sete trabalhos, acerca de áreas distintas.

Seguidos dos trabalhos de Mestrado Profissional e de Doutorado, ambos com três e quatro produções respectivamente. Como podemos identificar no Gráfico 6.



FONTE: Dados da pesquisadora, 2015.

A produção foi organizada por área do conhecimento. Identificamos quatro áreas: Educação, Ensino de Ciências e Matemática, Ciências Ambientais e Sociais e Humanas. Como o Gráfico 7 ilustra, a área com maior atuação foi Educação, com (23) vinte e três produções, sendo que no ano de 2011 foram defendidas (15) quinze produções e, em 2012, (8) oito produções. A área de Ensino de Ciências e Matemática apresentou um total de (9) nove produções, sendo cinco pesquisas no ano de 2011 e quatro produções no ano de 2012. Os trabalhos das áreas Ciências Ambientais e Sociais e Humanas foram identificados apenas no ano de 2012, sendo uma produção para cada área do conhecimento.

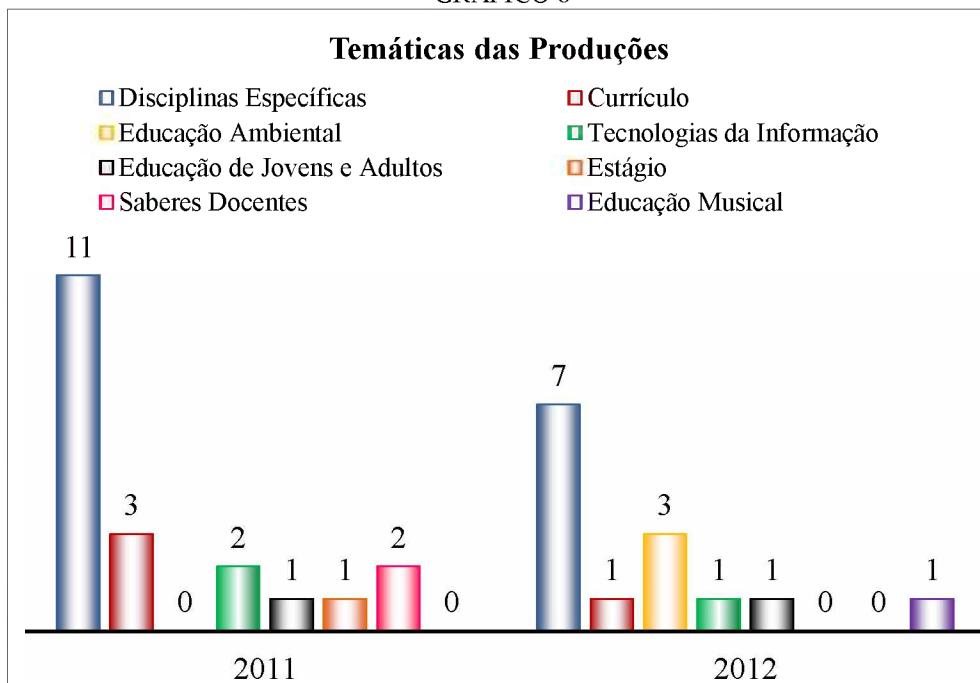


FONTE: Dados da pesquisadora, 2015.

Um dos intuios de nossa investigação foi identificar as temáticas abordadas nas produções acadêmicas. Foi possível identificar oito temáticas, sendo a primeira “Disciplinas Específicas”, a qual foi dividida em quatro subgrupos (1- Ciências, 2- Matemática, 3-

Didática, 4- Geografia). A temática “Disciplinas Específicas” destacou-se em relação às demais, a qual apresentou pico de produção no ano de 2011, com 11 defesas. Ela foi seguida da temática “Currículo”, que também apresentou pico de produção em 2011. As temáticas “Tecnologias da Informação” e “Educação de Jovens e Adultos” foram evidenciadas nos dois períodos, 2011 e 2012, sendo a primeira com duas produções no ano de 2011 e uma no ano de 2012; já a segunda temática teve uma produção em cada ano. Nas temáticas “Educação Ambiental” e “Educação Musical”, registramos produção somente no ano de 2012. E por fim, verificamos duas temáticas, presentes somente em 2011, que são: “Estágio” e “Saberes Docentes”. Esta análise nos permitiu perceber as temáticas mais abordadas e as menos exploradas, como também as não exploradas. Não localizamos nenhuma produção sobre as temáticas da disciplina História ou ensino de História, questão de análise ao longo do trabalho, pois demonstra a pouca ênfase dada à temática que é objeto de estudo nesta pesquisa, o que justifica nossa investigação.

GRÁFICO 8



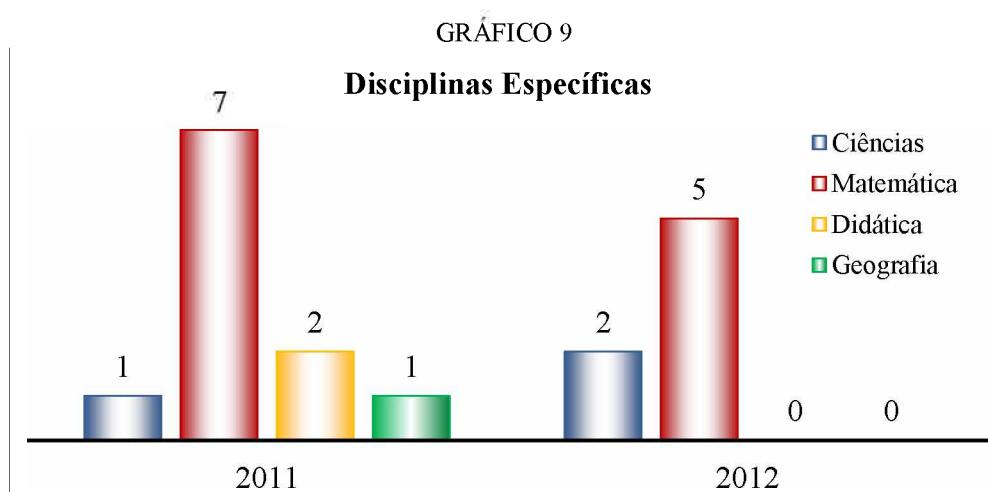
FONTE: Dados da pesquisadora, 2015.

Evidenciamos que a temática das “Disciplinas Específicas” apresentou maior produção nos anos 2011 e 2012. No âmbito dos dois períodos, o Subgrupo mais produtivo foi o da Matemática, com (12) doze trabalhos, sendo dos respectivos autores: (Ferreira, 2011), (Bednarchuk, 2012), (Cordeiro, 2011), (Costa, 2011), (Souza, 2012), (Dias, 2012), (Lima, 2011), (Oliveira, 2011), (Mota, 2012), (Lacerda, 2011), (Graça, 2011), (Pereira, 2012).

Em segundo lugar, destaca-se o Subgrupo de Ciências, com três produções, nos dois períodos, sendo: “Formação de professores para os anos iniciais: uma experiência com o ensino de Ciências” de Leboeuf (2011), “Ensino de Ciências na Licenciatura em Pedagogia: Recontextualização do currículo em Instituições do Rio de Janeiro” de Ferreira (2012) e “A formação para o ensino de Ciências no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Bahia” de Silva (2012). Em seguida, o Subgrupo da Didática, com duas produções em 2011, sendo de Cruz (2011) e de Garcia (2011). E por fim, o Subgrupo de Geografia, com uma produção em 2011, de Souza.

A temática “Currículo” apresentou quatro produções, sendo dos autores: (Moraes, 2011), (Santos, 2011), (Souza, 2011) e (Martins, 2012). Em seguida, evidenciamos a temática “Tecnologias da Informação” com quatro trabalhos também, dos respectivos autores: (Ribeiro, 2012), (Coelho, 2012), (Salesi, 2011) e (Lopez, 2011). Em seguida, destaca-se a temática “Educação Ambiental” com três trabalhos: (Cunha, 2012), (Lanna, 2012) e (Lopes, 2012). As temáticas “Educação de Jovens e Adultos” e “Saberes Docentes” destacam-se com duas produções cada, respectivamente: (Barbosa, 2012), (Gonçalves, 2011) e (Gonçalves, 2011), (Nascimento, 2011). Por fim, evidenciamos as temáticas “Estágio” e “Educação Musical” com uma produção cada, sendo: (Cavallini, 2012) e (Corte, 2011).

Estes números demonstram a maior densidade dos grupos e linhas de pesquisa no âmbito do Ensino de Ciências e Matemática, nos Programas de Pós-Graduação. Evidenciamos que o Mestrado Profissional tem ampliado o desenvolvimento de pesquisas na área de ensino de Matemática.



FONTE: Dados da pesquisadora, 2015.

As informações levantadas nos suscitam reflexões sobre a formação de professores para os anos iniciais de escolaridade. Que lugar ocupa o ensino de História nas produções acadêmicas e, em especial, nos currículos dos cursos de Pedagogia? Como os conteúdos específicos para o Ensino Fundamental estão sendo trabalhados nas salas de aulas que formam os futuros professores de crianças e jovens?

Libâneo (2010) nos auxilia nesta tarefa de investigação do campo específico de formação, com a categoria de “conhecimentos referentes à formação profissional específica”, na qual ele inclui a Didática, os fundamentos e metodologias específicas, os conteúdos do currículo do ensino fundamental e as tecnologias educativas. Tal categorização se assemelha à subdivisão que realizamos com relação às produções que têm como temática as “Disciplinas Específicas”.

Libâneo (2010), em seu estudo, analisa ementas destas disciplinas e afirma que

As metodologias específicas referem-se às disciplinas que suprem o futuro professor de bases metodológicas e procedimentais para ensinar os conteúdos do currículo dos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física. (2010, p. 569)

Destacamos ainda a análise que este autor realizou a respeito dos “Fundamentos e Metodologia de História”. As observações feitas sobre as ementas de Geografia e História, muito se assemelham, por uma descrição genérica. Poucas ementas mencionam “conteúdos específicos” em seus textos, mas não os explicitam em termos de conceitos ou vínculos com a metodologia. Libâneo (2010) evidenciou que os termos “*fundamentos de...*” ou “*conteúdos de...*” estão presentes nos textos das matrizes curriculares dos Cursos analisados, porém os conteúdos específicos que precisam ser ensinados nos primeiros anos de escolaridade do Ensino Fundamental não aparecem na composição das matrizes curriculares. Ele (2010) assevera o quanto é importante os Cursos de Pedagogia trabalharem com os futuros professores os conteúdos específicos, para uma formação de qualidade e significativa.

Em síntese, o domínio dos saberes disciplinares e o conhecimento pedagógico do conteúdo correspondem a duas das exigências fundamentais da formação profissional de professores, o que requer deles a compreensão da estrutura da matéria ensinada, dos princípios de sua organização conceitual, do caminho investigativo pelo qual vão se constituindo os objetos de conhecimento, e, ao mesmo tempo, o conhecimento pedagógico do

conteúdo, ou seja, como temas e problemas podem ser organizados e trabalhados de modo a serem aprendidos pelos alunos. (LIBÂNEO, 2010, p. 578)

De acordo com o referido autor, há uma distância epistemológica, que resulta na desarticulação entre conteúdos e metodologias específicas das diferentes disciplinas, o que afeta a formação e a atuação futura do profissional da educação no âmbito do conhecimento didático do conteúdo.

Assim, é importante questionar, examinar os currículos e seus impactos na formação de professores. A inserção e o objeto das disciplinas referentes ao ensino de História, como de outras específicas, devem ser questionados e reformulados. Daí a importância das investigações nesta área. Moreira (2011) afirma que os currículos dos cursos que formam futuros professores da Educação Básica devem apresentar uma contribuição para o rompimento com a visão etnocêntrica, que admite como cultura as formas culturais dominantes, bem como a existência “das culturas” e não “da cultura”. O autor nos chama atenção para a questão da consciência da pluralidade cultural. Com isto, realiza reflexões acerca de como criar condições para a aprendizagem da diversidade e das diferenças. E a disciplina História é central para essa aprendizagem, pois se relaciona às temáticas: racismo, cultura afro-brasileira e indígena. Ou seja, tais temáticas que dizem respeito ao ensino de História.

Moreira (2011) nos lembra da necessidade de articulação na formação do futuro professor e dos campos disciplinares. E propõe três sugestões: 1) Evitar na formação do professor “a dissociação usual entre o ensino dos conteúdos específicos e o ensino de suas metodologias, assim como entre o ensino dos conteúdos específicos e o ensino das disciplinas pedagógicas”. Formar um professor competente significa formar um docente preparado para lidar com diversos elementos em seu fazer pedagógico, integrando saberes, crenças, valores, habilidades, emoções e comprometimentos. 2) Moreira sugere “que se continue investigando sobre os ensinos das diversas áreas do conhecimento, pois acreditamos que há muito ainda a ser conhecido”. Nesta perspectiva, é importante desenvolvermos pesquisas no âmbito acadêmico em consonância com os profissionais que atuam na educação básica, para que possamos aprofundar e expandir nossos saberes específicos. 3) A integração levará, segundo o autor, ao “(..) estabelecimento de **pontes** entre as salas de aula desses cursos e os diferentes agentes de produção e difusão cultural”. Assim, se faz necessário a integração acadêmica e

escolar, integração do currículo acadêmico com o currículo escolar e, por fim, que o ensino, pesquisa e extensão caminhem juntos na formação dos professores. (2011, p. 48-49, **grifo nosso**)

Portanto, concluímos, neste momento, que o Curso de Pedagogia no país promove uma formação profissional ampla. De acordo com as Leis e Diretrizes mencionadas, a Licenciatura em Pedagogia deve formar profissionais polivalentes, para atuarem na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, ou seja, preparados para ensinarem diferentes disciplinas, como: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes e Educação Física. Evidenciamos, também, que no atual contexto, a sociedade demanda um novo profissional, preparado para atuar e lidar com as diferentes situações e problemáticas do mundo multicultural e globalizado. Demanda a formação de um docente capaz de agir na construção de uma sociedade democrática e plural. Assim, o ensino e a aprendizagem de História é parte constitutiva da formação profissional, para que ele seja capaz de abranger, em sua prática docente, de forma crítica e reflexiva as temáticas, bem como os conceitos que são fundamentais para a formação histórica e cidadã das crianças e adolescentes.

Por fim, constatamos que as pesquisas acadêmicas sobre o ensino das áreas específicas no Curso de formação de professores na Licenciatura em Pedagogia são incipientes. Os estudos no âmbito do ensino de História, área específica analisada nessa investigação, são, particularmente, escassos. Esperamos com nosso estudo contribuir para novas investigações na área e, assim ampliar, a compreensão acerca dos Cursos de Pedagogia e seu papel na formação de educadores no Brasil.

CAPÍTULO II

3 Propostas Pedagógicas dos Cursos Superiores de Pedagogia ofertados pelas Universidades Federais em Minas Gerais (IFES): uma análise comparada

Neste capítulo, examinaremos os Projetos Pedagógicos dos Cursos Superiores de Pedagogia, destacando as diferenças e semelhanças entre eles. Intentamos refletir sobre as propostas de formação inicial de professores dos cursos de Pedagogia das IFES, no que se refere aos objetivos, ao perfil profissional, às concepções e conhecimentos relativos à formação do profissional docente para os anos iniciais de escolarização na Educação Básica.

Inspiramo-nos nas categorias de análise construídas por Veiga et al. (1997) e por Gatti e Barretto (2009)¹³, em particular acerca dos conhecimentos relativos à formação profissional específica, que reúnem as disciplinas consideradas ferramentas para a atuação docente. Estão neste agrupamento as didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino:

(...) Conteúdo e Metodologia de Língua Portuguesa, Conteúdo e Metodologia de Matemática, **Didática do Ensino de História**, Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais, Fundamentos e Metodologia de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Geografia, Língua Portuguesa: Conteúdos e Didáticas, Metodologia da Alfabetização e Letramento, Metodologia do Ensino de Artes, Metodologia do Ensino da Educação Física, Prática de Ensino em Metodologia da Língua Portuguesa, e Pesquisa em Educação na Prática de Ensino. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 119, **grifo nosso**)

Esclarecidos os objetivos desta parte do estudo, conforme mencionado anteriormente, elegemos quatro categorias de análise, que são: 1) as universidades; 2) os objetivos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia; 3) o perfil do egresso, 4) os princípios formativos delineados nos PPCs e 5) a relação teoria e prática nos cursos investigados. Apresentaremos, inicialmente, as IFES situadas no estado de Minas Gerais que ofertam o Curso de Pedagogia presencial, suas localizações, ano de criação dos Cursos, suas respectivas cargas horárias,

¹³O estudo completo pode ser conferido em: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. et al. **Licenciatura em Pedagogia: realidades, incertezas e utopias**. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico); e GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

funcionamento e nota no ENADE de 2014; como os Cursos registram o que ensinar e como ensinar; a identidade do profissional egresso dos Cursos, os princípios formativos registrados nos Projetos Pedagógicos dos respectivos Cursos investigados e, por fim, a relação teoria e prática de acordo com as matrizes curriculares.

3.1 As instituições de ensino superior investigadas

Na Introdução, explicamos e justificamos o porquê do universo da pesquisa ser constituído por Cursos de Licenciatura em Pedagogia presenciais ofertados pelas IFES mineiras. No levantamento realizado no site do MEC,¹⁴ identificamos dez Cursos de Pedagogia presenciais ofertados por nove instituições federais de ensino no território do estado de Minas Gerais. Entretanto, como explicamos na metodologia da pesquisa, investigamos nove dos dez cursos em funcionamento em 2014, haja vista que o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras (UFLA) teve início em março de 2015 e o Projeto Pedagógico de Curso encontrava-se em construção, bem como ainda não fora ofertada a disciplina referente ao ensino de História, objeto de estudo nesta investigação. Trata-se de um Curso de Pedagogia novo, que poderá ser investigado em pesquisas futuras. Assim, analisaremos aqui, nove cursos de oito instituições de ensino superior públicas federais.

A seguir serão apresentadas algumas características das IES e dos cursos de Licenciatura em Pedagogia ofertados, de acordo com dados levantados nos sites das instituições. Os Cursos foram apresentados por ordem de ano de criação, dos mais antigos para os mais novos:

1) Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)¹⁵: Esta instituição ofertava, de acordo com dados de 2014, 94 cursos de graduação. O Curso de Pedagogia foi criado no ano de 1943 e é ofertado na cidade de Belo Horizonte – MG. Segundo o Projeto Pedagógico em vigor em 2014, o Curso possuía a duração de nove períodos, correspondendo a uma carga horária de 3.210 horas, oferta 132 vagas por ano, sendo 66 vagas para o turno diurno e outras 66 vagas para o noturno. A nota deste Curso no ENADE de 2014 foi quatro.

¹⁴Site do MEC (e-MEC – Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados). Disponível em: <<http://emeec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

¹⁵ Site da Faculdade de Educação da UFMG. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

2) Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)¹⁶: Esta instituição ofertava, em 2014, 45 cursos de graduação. O Curso de Pedagogia é oferecido na cidade de São João del-Rei, no estado de Minas Gerais. O curso teve início em 1954, no Campus Dom Bosco, unicamente como internato para seminaristas, após 30 anos, abriu suas salas de aulas para alunos externos. Em 1953, foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras com o objetivo de habilitar profissionalmente, de acordo com as exigências oficiais, os religiosos da Congregação mantenedora. A Faculdade Dom Bosco foi reconhecida pelo Decreto nº 34.392, de 27 de outubro de 1953, e foi instalada em março de 1954. Dois anos após sua instalação, abriu-se também à educação externa e ampliou seus cursos, acrescentando Psicologia e Pedagogia, e em 1986 foi incorporada ao patrimônio da Universidade Federal de São João del-Rei. Em 2014 se organizava com duração de quatro anos, perfazendo uma carga horária de 3.568 horas. Oferta 50 vagas, com funcionamento noturno. A nota do Curso no ENADE/ 2014 foi cinco.

3) Universidade Federal de Uberlândia (UFU)¹⁷: Esta instituição ofertava, em 2014, 99 cursos de graduação. O Curso de Pedagogia teve início no ano de 1960, o qual é ofertado no município de Uberlândia-MG, com duração de quatro anos e uma carga horária de 3.530 horas. O referido Curso oferta 80 vagas, sendo 40 vagas para o diurno, e as outras 40 para o noturno. A sua nota no ENADE/2014 foi quatro.

3.1) Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP/UFU)¹⁸: Esta Faculdade é um campus da Universidade Federal de Uberlândia, onde há oferta do Curso de Pedagogia desde o ano 2007. Este Campus está localizado no município de Ituiutaba-MG. Neste município a Universidade oferta 11 cursos de graduação. O Curso de Pedagogia nesta unidade teve início em 2007, com duração de quatro anos e meio no turno diurno integral, e duração de cinco anos no turno noturno, sendo que o total de vagas ofertadas são 80, sendo 40 vagas para cada turno. O curso tem uma carga horária de 3.365 horas e obteve nota três no ENADE em 2014.

¹⁶ Dados do Curso, disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/copeve/pedagogia.php>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

¹⁷ Dados do Curso, disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

¹⁸ Dados do Curso, disponível em: <<http://www.facip.ufu.br/pedagogia>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

4) Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)¹⁹: Esta instituição federal de ensino superior ofertava, em 2014, 45 cursos de graduação. O Curso de Pedagogia é oferecido na cidade de Juiz de Fora – MG, com duração de quatro anos ou oito períodos. Eram oferecidas 42 vagas no 1º semestre, e outras 42 no 2º semestre, perfazendo o total de 84 vagas ao ano. O Curso foi criado no ano de 1965 e possui carga horária de 3.200 horas, segundo o documento informativo da reestruturação curricular do Curso de Pedagogia de 2011, fruto de um trabalho promovido pela Coordenação do referido curso, com base nas Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2006. A nota no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) de 2014 foi quatro.

5) Universidade Federal de Viçosa (UFV)²⁰: Esta instituição ofertava, em 2014, 68 cursos de graduação, distribuídos em três campi da UFV. O Curso de Pedagogia é oferecido na cidade de Viçosa-MG. Foi criado em 1972, tem duração de quatro anos, perfazendo o total de 3.450 horas, e oferta 60 vagas anuais no período noturno. Obteve nota quatro no ENADE de 2014.

6) Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)²¹: Esta instituição de ensino ofertava, em 2014, 28 cursos de graduação. O Curso de Pedagogia funciona no Campus da cidade de Alfenas – MG. Foi criado no ano de 2006 e disponibiliza 40 vagas no período noturno, duração de quatro anos, perfazendo uma carga horária de 3.300 horas. Obteve nota cinco no ENADE de 2014.

7) Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)²²: Esta instituição ofertava 41 cursos de graduação em 2014. O Curso de Pedagogia é oferecido na cidade de Mariana – MG, que tem duração de oito semestres, totalizando uma carga horária de 3.230 horas. O Curso iniciou suas atividades no ano de 2008 e disponibiliza 80 vagas, sendo 40 vagas por período, nos turnos vespertino e noturno. O conceito do Curso foi cinco no ENADE 2014.

8) Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)²³: Esta instituição ofertava, em 2014, 47 cursos de graduação. O Curso de Pedagogia está sediado na

¹⁹ Dados do Curso, disponível em: <<http://www.ufjf.br/pedagogia/>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

²⁰ Dados do Curso, disponível em: <<http://www.ped.ufv.br/>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

²¹ Dados do Curso, disponível em: <<http://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/pedag>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

²² Dados do Curso, disponível em: <<http://www.prograd.ufop.br/index.php/cursos>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

²³ Dados do Curso, disponível em: <<http://novo.ufvjm.edu.br/curso-pedagogia-diamantina/>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

cidade de Diamantina-MG. Foi criado no ano de 2009 com duração de cinco anos, perfazendo o total de 3.815 horas. Disponibiliza 80 vagas nos períodos diurno e noturno. Obteve nota três no ENADE de 2014.

9) Universidade Federal de Lavras (UFLA)²⁴: Esta instituição ofertava, em 2014, 33 cursos de graduação. O Curso de Pedagogia é oferecido na cidade de Lavras-MG. O Curso iniciou suas atividades no ano de 2014 com duração de oito (8) semestres, perfazendo o total de 3.200 horas. Disponibiliza 100 vagas anualmente, no período noturno. No período pesquisado, ainda não possuía nota no ENADE.

O Quadro 1 demonstra sinteticamente as IFES mineiras pesquisadas, as localidades de funcionamento, ano de Criação das Licenciaturas em Pedagogia, a carga horária dos cursos, horários e as respectivas notas do ENADE do ano 2014.

Quadro 1 - Cursos Superiores Presenciais de Pedagogia nas IFES em MG.

IFES/MG	Localidade	Ano de criação	CH ²⁵	Horário de funcionamento dos Cursos ²⁶	Nota no ENADE 2014	Nº de Vagas Anuais
UFMG	Belo Horizonte	1943	3.210	D/N	4	132
UFSJ	São João del-Rei	1954	3.568	N	5	50
UFU	Uberlândia	1960	3.530	D/N	4	80
UFJF	Juiz de Fora	1965	3.200	D/N	4	84
UFV	Viçosa	1972	3.450	N	4	60
UNIFAL	Alfenas	2006	3.300	N	5	40
FACIP/UFU	Ituiutaba	2007	3.365	D/I/N	3	80
UFOP	Mariana	2008	3.230	V/N	5	80
UFVJM	Diamantina	2009	3.815	D/N	3	80
UFLA	Lavras	2015	3.200	N	-	100
Total 10						Total 786

FONTE: Dados da pesquisadora, 2015.

²⁴ Dados do Curso, disponível em: <<http://www.prg.ufla.br/site/cursos/pedagogia/>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

²⁵ A sigla CH indica Carga Horária.

²⁶ O Horário de funcionamento foi indicado pelas letras maiúsculas: D – Diurno; N – Noturno; V – Vespertino; I – Integral.

Analisamos os Cursos partindo de dois extremos, os dois cursos mais recentes e os dois cursos mais antigos. Ressaltamos que apesar da IES UFLA estar presente no quadro, o curso de Pedagogia pertencente à instituição é o mais jovem de todos os levantados, e por não possuir ainda o Projeto Pedagógico de Curso e ainda não ter ofertado a disciplina objeto do nosso estudo, não foi possível investigá-lo, contudo acreditamos ser importante as informações para possíveis estudos futuros.

Os dois cursos de Licenciatura em Pedagogia mais recentes são: a) da UFLA, de Lavras-MG, com início em 2015; b) da UFVJM de Diamantina, com início em 2009, que possui a maior carga horária dentre os nove cursos investigados, perfazendo 3.815 horas, e, ainda, obteve nota três (3) no ENADE de 2014. Seguidos pelo curso da UFOP criado em 2008, com carga horária de 3.230 horas, e nota cinco (5) no ENADE de 2014. E os dois cursos mais antigos analisados são: a) da UFMG criado no ano de 1943, com carga horária de 3.210 horas, e nota quatro (4) no ENADE de 2014; b) da UFSJ criado no ano de 1954, com carga horária de 3.568 horas, que possui a segunda maior carga horária dentre os cursos estudados, e nota cinco (5) no ENADE. Destacamos que o curso de Pedagogia ofertado pela UFU foi o terceiro a ser criado em Minas Gerais, em 1960, e em 2014 possuía carga horária de 3.530 horas.

Realçamos que o período histórico em que efetuamos este estudo caracteriza-se mudanças e transição no cenário educacional das Licenciaturas. Os cursos investigados se encontravam em discussão, visando reformulações e restruturação curricular, perante as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação do professor da Educação Básica, conforme as Diretrizes instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, e as demandas próprias de cada instituição de ensino. Esse contexto influenciou o levantamento dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, como também a participação dos coordenadores e professores dos respectivos cursos, uma vez que muitos deles ao serem indagados se manifestaram acerca dos processos internos de discussões curriculares.

3.2 Objetivos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia

Neste Capítulo, estabelecemos diálogo com os documentos institucionais e os dados dos sete questionários respondidos pelos coordenadores dos cursos de Pedagogia: UFJF,

UFMG, UFOP, UFU, FACIP/UFU, UFV, UFVJM. Os sujeitos colaboradores foram identificados pelos nomes das instituições de ensino em que coordenam os cursos.

O questionário foi estruturado em duas partes, sendo: identificação do colaborador e seis questões, sendo a última referente à outras informações que os sujeitos julgaram relevantes. Registramos no Quadro 2 uma breve apresentação de cada coordenador colaborador:

A apresentação dos coordenadores colaboradores demonstra que de sete profissionais apenas um é do sexo masculino e, dentre os sete, somente um não possui formação inicial em Pedagogia.

Quadro 2 – Perfil dos Coordenadores de Cursos²⁷.

IES	Gênero ²⁸	Área de Atuação	Formação
UFMG	F	Didática	Graduação em Pedagogia. Mestrado e Doutorado em Educação
UFSJ	-	-	-
UFU	F	Estágio Supervisionado, Educação Especial, Políticas Educacionais e Educação Inclusiva e Especial	Graduação em Pedagogia. Mestrado e Doutorado em Educação
UFJF	M	Políticas de Currículo e Políticas Públicas	Graduação em Pedagogia. Mestrado e Doutorado em Educação
UFV	F	Educação Matemática, Novas Tecnologias Aplicadas ao Ensino e Didática	Graduação em Matemática. Mestrado e Doutorado em Educação Matemática
UNIFAL	F	-	-
FACIP/U FU	F	Política Educacional e Direito à Infância e a Educação	Graduação em Pedagogia e Direito. Mestrado e Doutorado em Educação
UFOP	F	Estágio Supervisionado, Introdução à Educação e Sociologia da Educação	Graduação em Pedagogia. Mestrado e Doutorado em Educação
UFVJM	F	Política e Avaliação Educacional	Graduação em Pedagogia. Mestrado e Doutorado em Educação

FONTE: Dados da pesquisadora, 2015.

Com relação aos Projetos Pedagógicos dos Cursos apresentados nos endereços eletrônicos de cada instituição, permanecem com datações entre 2007 e 2012, o que pode nos

²⁷Os nomes dos Coordenadores foram omitidos para preservar a identidade dos colaboradores.

²⁸O gênero dos coordenadores colaboradores da pesquisa foi indicado pelas letras maiúsculas: F – Feminino; M – Masculino.

ajudar a refletir sobre como cada Curso de Pedagogia forma os futuros docentes que irão ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A partir da análise dos PPCs, verificamos que os cursos de Licenciatura em Pedagogia destacam entre seus objetivos, seja de forma geral ou específica, os referenciais da LDB Lei nº. 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, instituídas pela Resolução CNE/CP nº. 1/2006.

O estudo dos Projetos Pedagógicos dos Cursos investigados foi realizado por meio da leitura integral destes documentos e das demais informações apreendidas nos sites das faculdades de educação. Deparamo-nos com dois diferenciais relevantes na formação ofertada pelo curso da UFMG e também pelo curso da UFVJM.

O curso de Pedagogia da UFMG destaca-se por ser o único a ofertar formações complementares obrigatórias, os chamados percursos formativos, a partir do 6º período. Neste período do Curso os alunos optam por uma “linha” de formação a ser seguida. Cada linha oferta disciplinas específicas concernentes às temáticas de estudo. As opções de formação complementar são respectivamente: a) **Administração de Sistemas e Instituições de Ensino**, visa ao aprofundamento na área de gestão de sistemas e das instituições; b) **EJA – Educação de Jovens e Adultos**, com ênfase na atuação no campo da Educação de jovens e adultos; c) **Educador Social**, que focaliza a atuação em programas e projetos educacionais não-escolares, geralmente visando ao atendimento de pessoas em situação de marginalização ou risco social; d) **Ciências da Educação**, que enfatiza a atuação em pesquisas acadêmicas, em temáticas da área educacional, sob enfoque histórico, sociológico, filosófico, antropológico e psicológico; e) **Formação Complementar Aberta**, é inerente a um percurso específico de formação composto por disciplinas oferecidas em outras unidades da UFMG, de acordo com o campo de interesse do aluno, no entanto, o estudante deve seguir um roteiro coerente com os campos de atuação do pedagogo e elaborar este percurso juntamente com o Colegiado do Curso de Pedagogia.²⁹

No que se refere ao Curso de Pedagogia da UFVJM, os alunos desta Licenciatura, antes de a cursarem, passam pelo Curso de Bacharelado em Humanidades (BHu). O PPC de BHu propõe que a Licenciatura em Pedagogia seja uma continuação para a formação de profissionais da educação. Como é ressaltado no PPC do Curso de Pedagogia:

²⁹É possível obter maiores informações sobre os Percursos Formativos no endereço a seguir: <<https://www2.ufmg.br/pedagogia/pedagogia/Home/O-Curso/Formacoes-complementares>>.

[...] a Licenciatura em Pedagogia, tem o intuito de promover melhores condições para a qualificação de profissionais da educação, contribuindo com a formação de professores para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, como também em funções pedagógicas não-docentes. Assim, busca cumprir com o objetivo de proporcionar condições para o desenvolvimento de recursos humanos para a região dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri. (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2012, p. 4)

Desse modo, a Licenciatura em Pedagogia atende os alunos advindos do Bacharelado em Humanidades. Os estudantes, em fase de conclusão da primeira etapa básica, podem cursar até três unidades curriculares do curso de Licenciatura em Pedagogia durante os seus três primeiros períodos, ficando impedidos de cursar mais de três unidades curriculares antes de concluir o Bacharelado em Humanidades (Projeto Pedagógico de Curso, 2012). Para clarificar, apresentaremos a origem e funcionamento do Bacharelado em Humanidades (BHu) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), de forma panorâmica. Transcrevemos a apresentação do BHu publicizada no endereço eletrônico³⁰:

O Bacharelado em Humanidades (BHu) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), criado em 2009, foi concebido a partir da necessidade de se pensar em uma nova Universidade pautada na interdisciplinaridade, na mobilidade acadêmica e na preservação dos valores de ensino, pesquisa e extensão. O BHu funciona em Diamantina e tem a duração de três anos. O curso oferece uma formação geral humanística, científica e artística-cultural, voltada para um perfil de profissional com conhecimento sólido no campo do saber e com várias habilidades. São oferecidas disciplinas durante os 4 primeiros semestres de várias áreas de conhecimento para que o aluno possa, ao final do 4º período, escolher a área de concentração que irá cursar ao longo do 3º ano. Ao término do 3º ano, o Bacharel em Humanidades poderá continuar sua formação acadêmica nos cursos de Licenciaturas (Geografia, História, Letras/Espanhol, Letras/Inglês e Pedagogia).

O aluno ingressante no curso de Licenciatura em Pedagogia terá cumprido a carga horária de 1.875 horas no Bacharelado em Humanidades, sendo esta carga horária distribuída em unidades curriculares do “Eixo de Formação Interdisciplinar” (450 horas) e unidades curriculares da “Área de Concentração” (750 horas). Após a conclusão do BHu, o graduando em Pedagogia terá dois anos de Curso, com carga horária de 1.940 horas, distribuídas em 1.140 horas de unidades curriculares/prática, 300 horas em estágios, 100 horas em Atividades

³⁰ Disponível em: <<http://www.ufvjm.edu.br/cursos/bhu.html>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

Acadêmico-Científico-Cultural (AACC) e 100 horas em Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), distribuídos em quatro períodos. A formação docente constitui a base da formação deste profissional, e o egresso será pedagogo com registro de educador habilitado a trabalhar em ambientes escolares e não-escolares.

Em relação aos demais cursos analisados poucos foram os PPCs que apresentaram seus objetivos de forma geral e sucinta. Acreditamos que tal fato é decorrente de dois fatores, além do já explicitado, que perpassa a necessidade de seguir as leis educacionais bem como as diretrizes, e também, ao atual contexto mundial. Contexto este que exige a formação de profissionais polivalentes, que estejam preparados para lidar com diversas situações e demandas sociais. Segundo Brzezinski (2007), as DCNs contemplam a formação do professor-pesquisador-gestor, ou seja, o desafio de formar educadores de forma ampla.

As transformações provocadas pela revolução tecnológica ocorrida no último quartel do século XX impõem também desafios à formação de educadores que devem ser capazes de **promover uma educação escolar e não-escolar com qualidade**. Os educadores precisam estar formados para que possam educar crianças, adolescentes, jovens, adultos que precisam reunir em sua bagagem cognoscitiva, entre outros conhecimentos, saberes e habilidades: **a polivalência e a especificidade, a participação e a individualização, a liderança e a cooperação, a abstração e as práticas concretas, a detenção do conhecimento e o domínio das tecnologias, a decisão e o trabalho em equipe.** (BRZEZINSKI, 2007, p. 232, **grifos nossos**)

A autora reconhece que a formação vai além da docência, pesquisa e gestão, quando nos apresenta certas habilidades que o novo perfil profissional deve apresentar, como a polivalência, detenção do conhecimento e o domínio das novas tecnologias, o trabalho em equipe, entre outros. Constatamos que alguns dos PPCs traçam metas concernentes a estas e outras habilidades, na exposição dos objetivos, como evidenciado no Quadro 3, na página a seguir.

Os oito objetivos ressaltados estão em consonância com LDB Lei nº. 9.394/96, de acordo com seu Art. 43, que destaca como finalidade da educação superior o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, o incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação científica, a promoção da divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, o estímulo para o conhecimento dos problemas do mundo presente com foco nos nacionais e regionais (BRASIL, 1996). Veiga et al. em estudos realizados nos anos 1990, ao comparar os

objetivos dos Cursos de Pedagogia, concluiu que “do ponto de vista qualitativo, explicitavam os propósitos de uma direção mais crítica que as universidades procuravam imprimir à formação dos profissionais da educação”. (1997, p. 63).

Quadro 3 – Objetivos gerais.

IES	Objetivos dos Cursos de Pedagogia
UFMG	Formar profissionais da educação capazes de entender e contribuir, efetivamente, para a melhoria das condições em que se desenvolve a ação pedagógica, comprometidos com um projeto de transformação social.
UFSJ	Incorporar as reflexões sobre a realidade atual do mundo, do Brasil e da sociedade brasileira (efeitos da globalização, desemprego, avanços científicos e tecnológicos, funcionamento dos órgãos governamentais e mudanças marcantes da atualidade), de modo a tornar vivo e significativo os conhecimentos tratados no curso.
UFU	Formar profissionais capazes de questionar a realidade, formular problemas e buscar soluções, utilizando-se do pensamento lógico, da criatividade e da análise crítica; compreender a sua atuação profissional como o exercício de cidadania consciente e crítica.
	Compreender de forma ampla e consciente o processo educativo, considerando as características das diferentes realidades e níveis de especialidades em que se processam;
	Desenvolver metodologias e projetos de ensino e de gestão educacional tendo por fundamento a abordagem interdisciplinar, gestão democrática e trabalho coletivo.
UFOP	Incorporar a concepção de formação continuada;
	Promover a interlocução com alunos e professores de outras áreas de ensino da Universidade em torno da reflexão sobre a prática docente;
	Estabelecer uma inter-relação entre o curso de Pedagogia e as demais licenciaturas para a realização de projetos de extensão e de pesquisas;
	Ampliar a formação pedagógica para os licenciandos das demais licenciaturas da Universidade, existentes e que ainda serão implantados.

FONTE: Dados dos PPCs Investigados, 2015.

Estes objetivos nos chamaram atenção por realçarem de forma mais profunda e abrangente o fazer docente, a pesquisa e a gestão, haja vista que todos os Projetos Pedagógicos analisados apresentaram os mesmos objetivos centrais, “principais”, basilares, dos cursos de formação de professores para a Educação Básica, que são:

- Formar profissionais para atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;

- Formar o profissional para atuar na gestão educacional, na educação escolar e não-escolar;
- Formar o profissional para produzir conhecimentos científicos.

Evidenciamos, nos Cursos investigados, que são estes os três objetivos fundamentais dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Alguns objetivos gerais se destacaram pela diferenciação na forma de redação, com maior abrangência e profundidade. Dois cursos de Pedagogia apresentaram os seguintes objetivos:

Quadro 4 – Objetivos (docência/pesquisa/gestão).

IES	Objetivos dos Cursos de Pedagogia
UFU	Formar profissionais para o exercício profissional em instituições públicas ou privadas de educação escolar ou não-escolar;
	Credenciar profissionais para atuar na docência da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e das disciplinas pedagógicas para a formação de professores, na educação especial, na educação de jovens e adultos, e em outras áreas emergentes no campo sócio educacional;
	Credenciar profissionais para atuar na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educativas (planejamento, administração, coordenação, supervisão, inspeção e orientação educacional) do campo educacional em contextos escolares e não-escolares;
	Desenvolver e avaliar projetos políticos pedagógicos, de ensino e de aprendizagem, estimulando ações coletivas na escola.
UFOP	Fornecer uma sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, antropológicos, psicológicos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados na escola (língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, etc.) criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional.

FONTE: Dados dos PPCs Investigados, 2015.

Estes objetivos estão ancorados na Lei nº. 9.394/96 e nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, especificamente com os Artigos 2º, 3º e 4º, os últimos já mencionados no primeiro Capítulo deste trabalho. Os objetivos três e quatro, destacados por nós, têm como foco a formação profissional do gestor educacional. Brzezinski (2007) explica que:

Neste universo de educadores, encontra-se o gestor da educação. Sua formação torna-se também um desafio, pois esse profissional deve aprofundar estudos e práticas, entre outros, acerca de planejamento

educacional, da avaliação educacional, do financiamento da educação, da gestão educacional, da gestão escolar e, mais recentemente por força da Resolução CNE/CP n. 01/2006, da gestão de espaços educativos não escolares. (2007, p. 233)

Brzezinski (2007) afirma que a formação nos cursos de Pedagogia contempla práticas no âmbito da docência, da pesquisa e da gestão, em consonância com a função tri-partite de professor-pesquisador-gestor. Mais uma vez, fica evidenciado que os objetivos dos projetos dos cursos investigados estão amparados nas orientações dos documentos oficiais. É quase uma mera reprodução textual.

Outros objetivos descritos nos PPC's nos chamaram a atenção por tratarem da relação teoria e prática na formação profissional, questão esta complexa e desafiadora, para a formação dos futuros docentes. É enfatizada, de forma contundente, nas orientações para a formação inicial de professores da Educação Básica em nível superior. Assim, quatro cursos investigados se destacaram na apresentação de objetivos ao abordarem, a saber:

Quadros 5 – Objetivos teóricos e práticos.

IES	Objetivos dos Cursos de Pedagogia
UFSJ	Reconhecer a especificidade do trabalho docente que implica articulação entre a teoria e a prática, exigindo que se leve em conta a realidade da escola, da sala de aula e da profissão docente, ou seja, as condições materiais e institucionais em que atua o professor;
	Ressaltar as atividades de caráter teórico-prático, dando atenção especial à articulação entre Universidade e as escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental nos quais os estudantes desenvolverão a Prática Pedagógica e o Estágio Supervisionado;
UFU	Estabelecer e vivenciar processos de teoria e prática, de ação reflexão ação ao longo do Curso, tomando a prática educativa como objeto de reflexão, de modo a criar soluções apropriadas aos desafios específicos que enfrenta.
UFJF	Articular os estudos teóricos com as atividades práticas envolvendo o cotidiano das escolas, os processos de investigação educacional, a construção e divulgação do conhecimento.
UNIFAL	Capacidade de praticar a interdisciplinaridade entre os conteúdos práticos e teóricos;
	Capacidade de implementar e vivenciar práticas educativas nos espaços escolares e não-escolares;
	Capacidade para desenvolver sua prática pedagógica contemplando a diversidade dos estudantes e dos ambientes educativos.

FONTE: Dados dos PPCs Investigados, 2015.

Os objetivos ressaltados são indicativos da necessidade emergencial de ocorrer de forma efetiva a articulação entre teoria e prática nos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015, em seu Capítulo IV, intitulado “Da formação inicial do magistério da Educação Básica em nível superior”, no Art. 10, explicita que a formação inicial é destinada àqueles que pretendem exercer o magistério da Educação Básica, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos.

Ressaltamos o Art. 11, inciso IV: “interação sistemática entre os sistemas, as instituições de educação superior e as instituições de educação básica, desenvolvendo projetos compartilhados” (BRASIL, 2015, p. 9).

No Capítulo V, intitulado “Da formação inicial do magistério da Educação Básica em nível superior: estrutura e currículo”, no Art. 13, mencionado no primeiro Capítulo do presente estudo, no seu parágrafo 3º, que deverá ser garantida, ao longo do processo, **efetiva e concomitante relação entre teoria e prática**, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência. E, no parágrafo 6º, a Lei apresenta orientações sobre o estágio supervisionado: **o estágio curricular supervisionado é componente obrigatório** da organização das licenciaturas, **sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática** e com as demais atividades de trabalho acadêmico. (BRASIL, 2015, **grifos nossos**).

Essa ênfase na articulação teoria e prática é um velho dilema nos Cursos de Licenciatura, em geral, e não apenas na Pedagogia. Brzezinski em (2007) defendia que o profissional pedagogo, em termos gerais, devia: a) ser formado de preferência na universidade, lugar que concede a articulação entre ensino, pesquisa e extensão; b) reconhecer que a base de sua identidade profissional é a docência, seguindo a base comum nacional de formação; c) entender que a educação é meio para a emancipação de homens e mulheres em que a solidariedade estimule a liberdade e a socialização do conhecimento; d) ter curiosidade científica para promover novas descobertas; e) reconhecer a prática como princípio formativo; f) reformular práticas pedagógicas no exercício na docência no campo de conhecimento que lhe é concernente, sendo mediador do processo de ensino, promovendo a esperada interdisciplinaridade entre conteúdos específicos e saberes pedagógicos; g) desenvolver pesquisas e produzir conhecimento científico sobre a educação, perpassando pelo cotidiano da realidade da Educação Básica, ou seja, a realidade escolar; h) empenhar-se com as formas de

gestão educacional e escolar democráticas, participativas e colegiadas; i) reconhecer o uso das novas tecnologias da educação como recurso didático e midiático.

A partir da síntese da autora, é possível assegurarmos que os objetivos dos cursos investigados correspondem à legislação e às orientações dos documentos oficiais da primeira década do século XXI. A identidade do pedagogo tem como base a docência, da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A docência é entendida como algo que abrange a complexidade da Educação Básica, da escola, dos diferentes saberes que este profissional deve ter em seu repertório de conhecimentos.

De acordo com Barth (1993), a função do educador é de mediador. Mas como ser um mediador? Um mediador, um facilitador que torna o saber escolar ou institucionalizado acessível à compreensão do aluno (criança ou adulto). Que exprime o saber na sala de aula de forma concreta e não somente abstrata. Que crie condições favoráveis para que o educando faça a construção do seu saber e não a mera reprodução do saber “transferido” no ambiente formal de educação. Assim, é preciso de acordo com a autora, que o educador assuma o importante papel de mediar o pensar e o refletir do educando até o momento da construção dos seus próprios saberes.

Barth (1993) afirma que o docente deve deter não somente o saber disciplinar, pois ele precisa ser capaz de favorecer a construção do saber pelo próprio aluno, assim, podemos compreender a importância fundamental dos saberes pedagógicos. Como outros autores, Tardif (2002), Gauthier (1998), Nunes (2001), Pimenta (2000), Barth afirma que não basta ser especialista no conteúdo que irá ministrar aos discentes. O professor que recorre somente ao saber disciplinar caminha em direção à “educação bancária”. Concepção esta criticada por Paulo Freire. Segundo Freire (1996), o educador especialista na transmissão do conteúdo privilegia a memorização mecânica, tolhe a liberdade dos alunos, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica. Tendo em vista as concepções de Barth (1993) e Freire (1996), entendemos então que a autonomia, a dignidade e a identidade do educando precisa ser respeitada, caso contrário, o ensino torna-se á vazio e inoperante.

Para Barth (1993), é necessário formar professores para uma pedagogia da compreensão, ou seja, os educadores precisam deter dois saberes fundamentais, que são: o da compreensão da disciplina ensinada e o da compreensão das condições que permitam aos alunos a aquisição dos saberes.

Barth (1993) propõe alguns aspectos da natureza do saber que o qualifica ao mesmo tempo sendo: “(...) estruturado, evolutivo, cultural, contextualizado e afetivo” (1993, p. 61). O saber é estruturado pelo fato de que no âmbito da sala de aula o docente precisa ser conhecedor das melhores maneiras de emitir aos discentes o conteúdo, de modo que estes entendam de forma eficaz o saber em questão. Assim, a autora afirma que:

O saber não existe sem o real, o interesse é perceber ao mesmo tempo o aspecto abstrato e o aspecto concreto através de um processo de comparação dos dois. Esta maneira de agir torna possível uma atividade em comum onde as palavras servem de instrumentos para dirigir a atenção na direção do real, a fim de o clarificar. A menos que o real sirva de suporte para introduzir as palavras certas. (BARTH, 1993, p. 63)

O saber docente é plural, histórico, cultural e temporal, assim o saber não é objeto fixo, pronto e acabado varia de acordo com as circunstâncias e o olhar de cada sujeito. O saber não é neutro, nele está intrínseco valores e crenças. Sendo assim, o saber também é contextualizado, é afetivo, cognitivo e social, pois todos esses aspectos moldam o saber do indivíduo tornando-o cada vez mais pessoal, experiencial.

Todos esses saberes mobilizados pelo fazer docente interferem de forma positiva ou negativa na compreensão e construção do saber pelo alunado. Assim, podemos afirmar que todos os saberes, mobilizados pelos professores e aqui colocados em discussão, são de extrema importância na prática docente, porém devem ser tratados e vividos em comunhão e não isoladamente pelo formador ou formando. O Curso de Pedagogia têm em sua essência o objetivo de construir saberes docentes e assim formar profissionais qualificados para trabalhar na educação básica.

3.3 O perfil do egresso dos cursos de Licenciatura em Pedagogia

Chegado o momento da reflexão sobre o perfil do profissional que as instituições de ensino superiores tencionam formar no Curso. Deparamo-nos com a recorrência de termos empregados para caracterizar o que a formação deve propiciar ao profissional egresso, no âmbito da formação inicial, que perpassa a docência, a gestão e a pesquisa. Em meio às análises, houve momentos em que objetivos e perfil do egresso eram confundidos como uma “coisa” só.

Assim, a análise do perfil do egresso dos Cursos de Pedagogia investigados neste trabalho está vinculada à análise dos objetivos, haja vista que observamos total ligação entre

o que os projetos propõem no que se refere ao “para que ensinar” e “o que ensinar” e a identidade do profissional a ser formado. Este vínculo identificado em nosso trabalho foi também identificado por Nowiski, Larocca, Rosso (2008).

(...) Na análise verificou-se que, mesmo nos documentos oficiais, há uma diversidade de expressões empregadas para tentar caracterizar o que a formação deve propiciar ao formando, em termos de uma “substância formativa”, entendendo-se esta como um conjunto de características que compreendem tanto conhecimentos disciplinares a serem dominados, como competências profissionais a serem adquiridas durante o processo de formação (NOWISKI, LAROCCA, ROSSO, 2008, p. 10588).

Em continuação ao texto Nowiski, Larocca, Rosso (2008), os autores asseveram:

Assim, também, notou-se que as menções a essa substância formativa **aparecem em diferentes lugares dos documentos, caracterizando-se ora como perfil do egresso, ora como competências ou habilidades, ora como um perfil profissional para a qual o curso deverá voltar-se, ou ainda, como princípios norteadores para o curso.** Desse modo, constata-se que não houve uma padronização ou definição para o uso dos termos que tenha guiado os processos de elaboração destes documentos (2008, p. 10588, **grifos nossos**).

Para o desenvolvimento da análise, os autores elencaram em uma tabela auxiliar as expressões e/ou afirmações contidas nas DCNs das Licenciaturas, DCNs da Pedagogia e no PPC de um Curso, as quais respondiam à questão investigada por eles: O que se espera do egresso do curso de pedagogia? (NOWISKI, LAROCCA, ROSSO, 2008). Os três documentos permitiram selecionar **expectativas comuns** que vieram a compor seis unidades de sentido (2008, p. 10588, **grifos nossos**). As seis unidades de sentido foram organizadas da seguinte forma e sequência: 1) processo ensino-aprendizado e desenvolvimento do educando; 2) tratamento da diversidade cultural, étnica e racial; 3) uso de tecnologias; 4) desenvolvimento de práticas de pesquisa; 5) compreensão e atuação política; 6) trabalho em equipe. A partir do estabelecimento das unidades encontradas, os pesquisadores iniciaram suas respectivas descrições e análises.

Assim, nos inspiramos neste trabalho para realizarmos a análise dos PPCs. Nesse estudo serão denominadas “unidades de capacitação”. Nos documentos institucionais analisados, verificamos que há mais de um termo para estabelecer as aptidões que o aluno dos cursos de Pedagogia deverão ter ao final da graduação. Os termos mais recorrentes são:

competências, atitudes e habilidades. Com isto, as unidades de capacitação vêm nos auxiliar na análise desta categoria.

O Curso da UFJF apresentou de forma sucinta o perfil do egresso que pretende formar; o Curso da UFMG, como ressaltamos anteriormente, não disponibilizou o PPC do Curso, com isto recorremos ao endereço eletrônico³¹ da Faculdade de Educação da UFMG com o intuito de obter as informações para estudo, encontramos no endereço uma apresentação geral do Curso, assim, uma apresentação breve do perfil do egresso; os perfis apresentados nos PPCs das Licenciaturas em Pedagogia da UFOP, UFSJ e UNIFAL são os mesmos, até a ordem de descrição dos itens é semelhante, contando com treze itens que descrevem as aptidões dos egressos; os perfis dos egressos da UFV e UFJM também são similares, sendo que os documentos institucionais utilizaram o texto da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, ou seja, é apresentado nos respectivos PPCs o Artigo 5º da referida Resolução, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia; o Curso de Pedagogia da UFU apresentou de modo amplo o perfil do seu egresso; e o Curso de Pedagogia da FACIP/UFU apresentou brevemente o perfil do profissional a ser formado.

Sublinhamos que todos os Projetos Pedagógicos dos cursos investigados apoiam-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), nas Diretrizes para a formação de professores da Educação Básica (2002) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (2006).

Analisaremos nesta categoria os perfis apresentados nos PPCs dos cursos, exceto da UFV e UFVJM, pois as expectativas de formação do egresso são idênticas aos dos documentos oficiais mencionados anteriormente.

3.3.1 Unidade de capacitação: processo ensino-aprendizado e desenvolvimento do educando

A atuação docente é uma expectativa de formação e de capacitação recorrente em todos os documentos analisados no âmbito do perfil do egresso. Todos PPCs analisados afirmam que o profissional do curso de Pedagogia deverá ser capacitado para trabalhar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na gestão escolar; portanto, deverá estar capacitado para exercer o ofício com

³¹É possível acessar a apresentação geral do Curso de Pedagogia da UFMG no seguinte endereço: <<http://www.fae.ufmg.br/pagina.php?page=cursos>>.

a escolarização de crianças, jovens e adultos, como também atuarem como profissionais de ambientes não-escolares.

Esse perfil está desenhado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006). A Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, que institui as DCNs para o curso de Pedagogia, explicita no seu Art. 2º, parágrafo 1º, que concebe a docência como:

[...] **ação educativa e processo pedagógico metódico** e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a **processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.** (BRASIL, 2006, **grifos nossos**)

E ainda o 2º parágrafo, do mesmo Artigo, estabelece que por meio de estudos teóricos e práticos, investigação e reflexão crítica, o curso de Pedagogia permitirá ao profissional planejar, executar e avaliar atividades educativas, bem como aplicar no campo educacional contribuições dos conhecimentos filosófico, antropológico, histórico, psicológico, ambiental-ecológico, sociológico, linguístico, político, econômico e cultural. Com isto, percebemos que as novas Diretrizes ampliam a complexidade e amplitude da formação profissional nas Licenciaturas em Pedagogia, que perpassa pelas relações teóricas e práticas, planejamento, execução e avaliação, bem como por diferentes saberes.

Assim, no âmbito das capacidades de ensino-aprendizado e de desenvolvimento do educando, destacamos seis perfis profissionais pretendidos nos Cursos de Pedagogia. Os perfis traçados nos Projetos dos Cursos da UFOP, UFSJ E UNIFAL, serão expostos juntos, por serem idênticos como observamos anteriormente, e na sequência destacamos três características que compõem o perfil desejado pelo Curso da UFU:

Quadro 6 – Saberes que compõem o perfil desejado pelos Cursos de Pedagogia.

IES	Saberes e práticas docentes
UFU	Ministrar aulas das disciplinas pedagógicas nos cursos de formação de professores da Educação Básica;
	Producir reflexão teórica a partir das práticas pedagógicas em diferentes contextos;
	(Re)construir conhecimentos através da prática pedagógica, articulando teoria e prática;
UFOP/ UFSJ/ UNIFAL	Compreensão ampla e consistente do fenômeno e da prática educativos que se dão em diferentes âmbitos e especialidades.
	Capacidade de promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e da comunidade, os temas e as necessidades do mundo social e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular, conhecendo e dominando os conteúdos básicos relacionados às áreas/disciplinas de conhecimento e às questões sociais que serão objeto da atividade docente, adequando-os às atividades dos alunos;
	Capacidade de estabelecer diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento.

FONTE: Dados dos PPCs Investigados, 2015.

A respeito destes seis perfis apresentados, notamos coerência com o Art. 5º da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que estabelece em seus incisos, II, III, IV e V, respectivamente que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

II- compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III- fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

V- reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI- ensinar **Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física**, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano. (BRASIL, 2006, **grifos nossos**)

No que se refere a Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, em seu Art. 8º, estabelece as

aptidões do egresso dos cursos de formação inicial em nível superior, destacamos os seguintes incisos:

- II- compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de **concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento** destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- III- **trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento** de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica;
- IV- **dominar os conteúdos específicos e pedagógicos** e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano [...]. (BRASIL, 2015, **grifos nossos**)

Verificamos nestes incisos expostos a recorrência da abordagem no que diz respeito à formação específica do profissional, ou seja, o anseio de formar docentes aptos para atuarem com os conteúdos específicos do Ensino Fundamental, assim como a importância da teoria e prática caminharem juntas no processo de formação inicial. A ênfase, aqui, recai sobre a docência. Sobre isto, Pimenta (2002) analisa:

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. (2002, p. 30)

A identidade docente é construída ao longo da sua prática, além dos saberes mobilizados e construídos no Curso de formação inicial. Sabemos que na prática profissional esses conhecimentos são re/construídos, bem como articulados aos saberes experenciais e à formação contínua do professor. Assim, faz-se necessário investir na formação inicial docente e na formação continuada, para que os profissionais da educação tenham condições de refletir sobre os significados das teorias, metodologias e práticas docentes. Enfim, refletir sobre a realidade histórica e sociocultural, assim, sobre as questões sociais que perpassam o chão da

escola, dos alunos e da comunidade. Para Pimenta (2002) é necessário pensar a formação do docente como:

[...] um projeto único englobando a inicial e a contínua. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial. (2002, p. 30)

Nesse sentido, as Diretrizes de 2015 avançam tanto na formação inicial como na continuada. Viabilizam a reflexão sobre a formação inicial e a continuada, haja vista a necessidade do ser docente estar “antenado” nas questões sociais, sendo que, estas estão em constante transformação, fato que impõe uma prática docente múltipla e, preparada para lidar com problemáticas da atualidade.

3.3.2 Unidade de capacitação: o tratamento da diversidade cultural, étnica e racial

Na análise do perfil do profissional a ser formado pelos cursos de Pedagogia, lembramos a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, nas Licenciaturas em Pedagogia, componente curricular que os egressos devem dominar. Os PPCs e matrizes curriculares dos cursos, desde 2004, têm que cumprir os termos da Resolução nº 1, de 17 de junho 2004 do Conselho Nacional de Educação que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e desde 2008 a cultura indígena.

Neste sentido, fizemos a seguinte questão aos coordenadores: “Como o Curso cumpre a determinação legal que tornou obrigatório o estudo da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo escolar?” Algumas respostas são elucidativas.

O componente curricular está presente atualmente em uma disciplina obrigatória (Relações étnico-raciais e educação), como também na disciplina História: conteúdos, metodologias e práticas (Coord. – Curso de Pedagogia da UFOP).

Esta disciplina é ensinada em uma disciplina optativa que é ofertada de dois em dois anos. É um assunto transversal, tratado na disciplina de *Curículos e Programas, Metodologia do Ensino de Matemática (Etnomatemática)*, no *Estágio Supervisionado I e II* e nos *Projetos de Prática Educativa I e II*. Além de oferta de seminários, palestras e oficinas durante o ano letivo envolvendo a temática étnico racial (Coord. – *Curso de Pedagogia da UFU*).

O Núcleo Docente Estruturante do curso está trabalhando na adequação do currículo em relação à temática e propôs uma disciplina específica de caráter obrigatório para o estudo da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena. Mas, desde a criação do curso a temática vem sendo discutida pelo professor, que até então ministrou a disciplina “*Construção do Conhecimento em História*” e em outra disciplina denominada “*Escolas Abertas à Diversidade*” que trata também do tema (Coord. – *Curso de Pedagogia da FACIP/UFU*).

Por meio das narrativas dos coordenadores, percebemos que a questão ainda não foi resolvida nos cursos de Pedagogia analisados. Nos cursos de Pedagogia da UFOP e da FACIP/UFU há uma disciplina obrigatória que aborda a temática. O curso de Pedagogia da UFU diferencia-se nesta organização, pois oferta uma disciplina específica de caráter optativo, relativa à temática. O Coord. UFOP nos informou sobre a disciplina obrigatória intitulada “*Relações étnico-raciais e educação*”, sendo possível localizá-la na matriz curricular no 7º período do curso. O Coord. UFOP esclareceu que na disciplina específica do ensino de História, “*História: conteúdos, metodologias e práticas*” (4º período do curso) também é realizada a abordagem da temática pelo docente responsável.

O Coord. UFU relatou a existência de uma disciplina optativa que trata da temática. Segundo a Coordenadora do Curso, o tema é transversal em quatro diferentes disciplinas obrigatórias do curso, que são: 1) *Curículos e Programas*; 2) *Metodologia do Ensino de Matemática (Etnomatemática)*, ofertada no 1º ano do curso; 3) *Estágio Supervisionado I e II*, disciplinas ofertadas no 3º e 4º ano do curso; 4) *Projetos de Prática Educativa I e II*, ofertadas no 1º e 2º ano deste curso. E, ainda, afirma que a temática étnico racial faz-se presente nos seminários, palestras e oficinas durante o ano letivo. O Coord. FACIP/UFU enfatizou o trabalho do Núcleo Docente Estruturante do curso, que propôs uma disciplina específica obrigatória para o tema, sem identificá-la. Segundo a Coordenadora, a temática é discutida na disciplina específica obrigatória do ensino de História, ofertada no 2º período do curso e também em outra disciplina obrigatória, “*Escolas Abertas à Diversidade*”, localizada no quadro de disciplinas do 6º período do curso. Podemos afirmar que não há uma regra geral

nos cursos para o tratamento do tema. Cada curso aborda de maneiras diferentes e em períodos diferentes a temática.

A questão da “diversidade” tem sido pauta na agenda de discussões no âmbito educacional e nas pesquisas com o intuito de provocar mudanças na educação brasileira, historicamente excludente e desigual. Segundo Paula (2009), um projeto de educação em um país democrático requer enfrentar

[...] no processo de superação da nossa ignorância e de caminhar rumo a um projeto de educação de fato inclusiva, republicana, libertadora e plural, temos alguns desafios importantes, dentre os quais construir relações étnico-raciais positivas, fundadas no respeito às diferenças e no reconhecimento da alteridade. Tal postura acaba por transcender o âmbito da questão racial e estende-se a outros setores da sociedade, dissolvendo preconceitos de gênero e classe social. (2009, p. 193)

Partindo dessa afirmação de Paula (2009), refletimos acerca das expectativas de formação, do perfil profissional docente nos cursos estudados especificamente em relação à pluralidade sociocultural brasileira. Como realçamos, os perfis apresentados nos PPCs dos cursos da UFV e da UFVJM são semelhantes ao texto que as DCNs de 2006 apresenta sobre a identidade do profissional egresso das Licenciaturas em Pedagogia. Assim, não há destaques e diferenças que possam ser analisadas. Os perfis que nos chamaram atenção, no que diz respeito à esta capacitação, são referentes aos apresentados pelos Curso de Pedagogia da UFJF, da UFOP, da UFSJ e UNIFAL, lembrando que os PPCs destes três últimos cursos apresentaram as mesmas expectativas relativas à formação, por isso são analisados conjuntamente na categoria “Perfil”. O que dizem os documentos oficiais sobre o perfil concernente à unidade de capacitação “tratamento da diversidade cultural, étnica e racial”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura (2006), explicita no Art. 5º, nos incisos IX e X aptidões referentes à formação do futuro docente no âmbito da pluralidade:

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a **contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras**;

X - demonstrar **consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais**, entre outras. (BRASIL, 2006, **grifos nossos**)

A partir dessas aptidões estabelecidas para os egressos, analisamos as diferenças, as nuances nos PPCs dos cursos, porém os Cursos demonstraram sintonia com os documentos oficiais, o que varia é a profundidade em alguns textos e o modo diferente de apresentar as capacitações do futuro docente. Então, apresentamos os perfis que realçaram esta análise:

Quadro 7 - Unidade de capacitação/ diversidade cultural, étnica e racial.

IES	Perfil (diversidade)
UFJF	Capacitado para trabalhar aprimorando sempre sua prática pedagógica baseada nos princípios de uma educação democrática e pública, defendendo e construindo possibilidades de garantir sempre mais o acesso irrestrito a essa educação para a diversidade humana.
UFOP/ UFSJ/ UNIFAL	Compreensão do processo de construção do conhecimento no individuo inserido em seu contexto social e cultural;
	Compreensão e valorização das diferentes linguagens manifestas nas sociedades contemporâneas e de sua função na produção do conhecimento;
	Compreensão e valorização dos diferentes padrões e produções culturais existentes na sociedade contemporânea;
	Capacidade de apreender a dinâmica cultural e de atuar adequadamente em relação ao conjunto de significados que a constituem;
	Capacidade para atuar com portadores de necessidades especiais, em diferentes níveis da organização escolar, de modo a assegurar seus direitos de cidadania;
	Compreensão do ser humano como ser histórico com uma postura interdisciplinar , colaborando com a construção de uma sociedade inclusiva.

FONTE: Dados dos PPCs Investigados, 2015.

A proposta para perfil do egresso do curso de Pedagogia da UFJF referente à temática da diversidade propõe formar um profissional habilitado e conhecedor da importância de ter a prática pedagógica sempre aperfeiçoada, alicerçada nos princípios da educação pública e democrática, que defenda e garanta o acesso irrestrito à educação voltada para a diversidade humana.

E, como demonstramos nos perfis selecionados e descritos, os cursos de Pedagogia da UFOP, da UFSJ e da UNIFAL sublinharam seis capacidades do egresso em relação a esta temática: 1) compreender que o desenvolvimento do conhecimento diz respeito ao contexto social e cultural do indivíduo, assim das experiências vividas do mesmo; 2) o egresso estará apto para compreender e valorizar as diferentes linguagens expressas na sociedade, o que é meio importante para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem; 3)

compreender e valorizar as diferentes culturas e também as produções culturais; 4) entender a dinâmica cultural para assim atuar de acordo com o conjunto de significados que permeiam a mesma; 5) capacidade para trabalhar com portadores de necessidades especiais, de modo a assegurar os direitos da cidadania; 6) compreender o ser humano como sujeito histórico de modo interdisciplinar, assim colaborando com o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva. Relembrando Moreira (2011) a este respeito, é necessário considerarmos a cultura de origem e a experiência de vida do estudante como pontos de partida de uma prática pedagógica multiculturalmente orientada.

Analizando as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia investigados nesta pesquisa, no âmbito desta unidade de capacitação, constatamos que todos os cursos, exceto o da UFMG, ofertavam disciplinas diretamente ou indiretamente relacionadas ao tema.

O Curso de Pedagogia da UFJF é o que mais enfatiza esta unidade de capacitação, por ofertar nove disciplinas referentes a esta temática de estudo, sendo duas obrigatórias e sete eletivas. A disciplina obrigatória, “Educação e Diversidade Étnico-Racial”, apresenta a seguinte ementa: “Formação social brasileira e diversidade étnico-cultural. Processos estruturantes e constituintes das relações étnicas no Brasil. Os impactos do preconceito e da discriminação. A educação e a questão racial. Políticas afirmativas” (Curso de Pedagogia da UFJF, 2011).

A segunda disciplina, oferecida como obrigatória, se encontra no eixo transversal: “Educação e Diversidade I”, descrita na curta ementa, como “Estudo dos aspectos históricos, filosóficos, sociológicos e antropológicos da educação para a adversidade” (Curso de Pedagogia da UFJF, 2011). As disciplinas eletivas, que o Curso de Pedagogia da UFJF oferta, são respectivamente: Tópicos Especiais em Educação e Desigualdade Social; Movimentos Sociais e Educação; Educação e Diversidade II; A Diversidade na Mídia Cinematográfica; Abordagem Sócio-Histórica e Deficiência; Tópicos Especiais em Educação e Diversidade; Educação Alternativa para Grupos Populares. São disciplinas que abordam a questão das diferenças, da educação para a diversidade, neste sentido apresentam ao estudante uma possibilidade de formação que aprofunda os aspectos teórico-metodológicos neste campo de estudo.

Para refletirmos sobre como se dá essa capacitação nos demais cursos de Pedagogia, apresentamos as disciplinas ofertadas em cada um deles. No Curso da UFOP são ofertadas duas disciplinas obrigatórias, sendo: Necessidades Educacionais Especiais, e Relações

Étnico-Raciais e Educação. O Curso da UFV oferta duas disciplinas eletivas, ambas de 60 horas no 5º e 7º período, respectivamente: Didática Especial para Portadores de Deficiência e de Altas Habilidades; Etnia e Educação no Brasil. O Curso da UFSJ oferta apenas uma disciplina obrigatória no 2º período: Educação Inclusiva. O Curso da UFU também oferece uma disciplina acerca desta temática, porém, é optativa que é a Racismo e Educação: desafios para a formação docente. Na disciplina Metodologia do Ensino de História e Geografia esse tópico de estudo é explorado considerando os referenciais teóricos, as políticas públicas, os marcos jurídicos normativos e as práticas docentes. O Curso de Licenciatura em Pedagogia da FACIP/UFU oferta duas disciplinas obrigatórias. A primeira está vinculada ao 6º período do Curso: Escolas Abertas à Diversidade, com 60 horas de fundamentação teórica e 60 horas de prática. A segunda, também integra o 6º período, porém faz parte de atividades acadêmico-científico-cultural, com carga horária de 20 horas, intitulada como Círculo de Cultura: o que é diversidade?, que perpassa a questão do reconhecimento da diversidade brasileira como fator a ser considerado no processo de ensino. A organização curricular do Curso de Pedagogia da FACIP/UFU está dividida em três Ciclos Temáticos, os quais são: a) Ciclo 1 – os sujeitos como fazedores de história; b) Ciclo 2 – Multiculturalismo e o respeito pelo diverso; c) Ciclo 3 – Tempo e espaços dialógicos em construção.

O Ciclo 1 objetiva que a educação seja compreendida como parte do contexto histórico-social, parte do processo histórico, e ainda tem como finalidade proporcionar aos alunos uma formação que considera suas experiências vividas, assim levando os discentes para o caminho de compreensão do sujeito como centro do processo de ensino e aprendizagem, sendo os sujeitos *fazedores* de história. O Ciclo 2 abrange o multiculturalismo e o respeito pelo diverso, e por fim o Ciclo 3 aborda a formação do pedagogo com visão da complexidade do processo educativo, bem como defendem a ideia do conhecimento estar em constante mudança.

O documento oficial do Curso de Pedagogia da UFVJM evidencia que o Curso Básico oferta uma disciplina intitulada “Diversidade Cultural” com carga horária de 75 horas, assim o aluno ingressa na Licenciatura em Pedagogia com conhecimentos acerca da pluralidade cultural. No curso de Pedagogia são ofertadas duas disciplinas obrigatórias relativas à unidade de capacitação da diversidade cultural. A primeira, intitulada como “Educação Inclusiva e Especial”, com 60 horas de fundamentação teórica e 15 horas de prática. O

segundo componente curricular é denominado como ‘Orientação ao Estágio em Diversidade’, com 60 horas de fundamentação teórica.

Acreditamos que tanto os perfis quantos as disciplinas destacadas e analisadas abarcam a temática da diversidade de forma tímida tanto em relação ao ensino e aprendizagem quanto no âmbito da gestão escolar. Verificamos, que a temática da diversidade com ênfase na afro-brasileira é pouco abordada, realidade esta que pode comprometer a formação docente e a formação para as diferenças. Entendemos, pois, que tais temáticas ocupam um espaço relevante no debate educacional no âmbito da formação docente nos cursos de Pedagogia e, que, se colocadas em prática na ação docente, contribuirá de modo significativo na construção do conhecimento.

3.3.3 Unidade de capacitação: uso das tecnologias

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) tiveram acelerado desenvolvimento desde as últimas décadas do século XX e provocaram impactos de modo significativo no campo educacional, propiciando a emergência de diferentes e novas formas de ensinar e aprender. Com isso, faz-se necessário que os docentes e gestores educacionais, bem como os futuros profissionais da área, sejam preparados com solidez para empregarem os recursos tecnológicos na prática social docente, na gestão escolar e para se formarem de modo continuado por meio das TICs. De acordo com Braga (2015), o contexto atual estabelece para os profissionais da educação a necessidade de estarem “antenados” aos novos meios e instrumentos que permitem o processo de apropriação e mediação dos conhecimentos nos diversos espaços sócio educativos.

Para a análise da unidade de capacitação referente às tecnologias e inovações, recorremos ao artigo que nos inspirou para entender e analisar os diferentes perfis do (a) egresso (a) que são apresentados pelos cursos de Pedagogia investigados. Assim, refletimos sobre a relação do ensino com as tecnologias e seus avanços por meio da assertiva que segue:

O avanço tecnológico na informação e comunicação sugere avanços e adaptações nas técnicas de ensino, visando uma melhor qualidade e dinamismo no processo ensino aprendizagem. Por isso questões relativas ao desenvolvimento de competências para a utilização dessas tecnologias estão presentes como um item fundamental para o futuro docente. (NOWISKI; LAROCCA; ROSSO, 2008, p. 10591)

Para os autores, é indispensável pensar as técnicas de ensino utilizadas na prática docente em decorrência do avanço tecnológico, objetivando a melhoria da qualidade do ensino. Assim, as TICs devem permear a formação inicial de professores. A esse respeito, o Art. 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, no seu inciso VII, estabelece que o egresso do curso deverá estar apto a: relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas (BRASIL, 2006).

Neste caminho, analisamos o que os cursos de Pedagogia sediados nas IFES mineiras apresentam como propostas de perfis para a formação do futuro professor. Os perfis que ressaltam esta temática foram dos cursos de Pedagogia da UFOP, da UFSJ, da UNIFAL, bem como dos cursos de Pedagogia da UFU e da FACIP/UFU, a saber:

Quadro 8 – Unidade de capacitação/uso das tecnologias.

IES	Perfil (TICs)
UFOP/ UFSJ/ UNIFAL	Capacidade de desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas.
UFU	Atuar nos processos de inovação das práticas pedagógicas escolares e não escolares considerando os impactos das novas tecnologias.
FACIP/ UFU	Formação do profissional com capacidade para produzir, sistematizar e socializar conhecimentos e tecnologias.

FONTE: Dados dos PPCs Investigados, 2015.

A partir destes perfis, observamos que as TICs estão notoriamente presentes nos projetos pedagógicos dos Cursos, indo além do simples uso por parte do docente no ambiente escolar. O egresso deverá desenvolver metodologias e materiais pedagógicos que favoreçam a incorporação das TICs no processo de ensino e aprendizagem. O profissional deverá estar apto a inovar as práticas pedagógicas no âmbito escolar e não escolar, lançando mão das potencialidades das tecnologias.

Os cursos, segundo os PPCs, objetivam ofertar uma formação sólida quanto ao uso das tecnologias, de modo que formem sujeitos críticos e reflexivos para atuarem como mediadores por meio das TICs. Como Braga (2015) defende, é importante capacitar os professores para atuarem não meramente como técnicos, mas sim, aliando os conteúdos específicos associados aos diferentes tipos de tecnologias.

Libâneo (2011) afirma que nestes novos tempos a formação de professores é desafiadora mais do que nunca. É necessário que o docente saiba lidar com o conhecimento teórico na era da informação, necessário estabelecer a prática pedagógica no contexto de mudanças de valores e práticas morais que modificam o modo de ser das crianças e jovens e se faz importante compreender, também, que há uma cultura fomentada pelas TICs. Assim, devem ser pensadas práticas de ensino e aprendizagem numa sociedade em constante mudança, para tanto, é indispensável que as universidades ofereçam uma formação sólida nos cursos de licenciaturas em geral.

Esta temática é recorrente nas matrizes curriculares dos Cursos pesquisados. O Curso da UFJF oferta quatro disciplinas que abarcam o tema, sendo uma obrigatória, intitulada: “Educação online: reflexões e práticas”; e três optativas, a primeira mencionada no subtópico anterior, “A diversidade na mídia cinematográfica”, que compreende a diversidade por meio da tecnologia; e a segunda, intitulada “As Tecnologias da Informação e da Comunicação em Educação”, e a terceira, “Mídias, Infância e Escola”.

O Curso da UFOP oferece uma disciplina. A Licenciatura da UFV também oferece um componente curricular que enfoca a temática. O Curso de Pedagogia da UFVJM também oferta disciplinas com foco nas tecnologias, sendo que no curso de Bacharelado em Humanidades, que antecede a licenciatura em Pedagogia, são ofertadas três disciplinas obrigatórias com 75 horas cada, sendo: “Literatura e Tecnologia do Texto”; “Tecnologia, Cognição e Sociedade”; e “Comunicação Midiática”.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia oferta no 3º período a disciplina “Tecnologias Educacionais”, com 60 horas de fundamentação teórica e 15 horas de aula prática³². Para concluirmos a análise desta unidade, em estudo realizado por Gatti e Barretto (2009), 25% das disciplinas optativas dos Cursos de Pedagogia contemplam diversos saberes e temas variados. Dentre esses temas, as autoras destacam a preservação do meio ambiente e saúde, diferenças culturais e outros que “procuram dar conta dos desafios educacionais postos pela era da informática” (2009, p.124). Portanto, os Cursos ofertados pelas IFES em Minas Gerais seguem a tendência geral curricular das Licenciaturas em Pedagogia no Brasil.

³²Sobre o tema ver a pesquisa desenvolvida no âmbito do GEPEGH/PPGED/UFU: CUNHA, Valeska Guimarães Rezende da. **Formação de professores de História em curso de Licenciatura a distância: um estudo nas IES - UNIUBE, UNIMONTES**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2014. 300 f. (Tese de Doutorado em Educação).

3.3.4 Unidade de capacitação: desenvolvimento de práticas de pesquisa

No primeiro capítulo, analisamos como a formação docente passa a ter como *lócus* o ensino superior e a exigência de professores formadores de professores, com título de pós-graduação. De acordo com o artigo 52, item II da LDB - Lei nº 9.394/96, as universidades devem manter “um terço do corpo docente, pelo menos com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado”. Neste momento, ao refletir sobre o perfil do egresso na Licenciatura em Pedagogia, pensamos também no perfil do formador que assume e/ou tenta/deve assumir a condição de mediador de aprendizagem e produtor de conhecimentos. Nesse novo contexto formativo, não há lugar para formadores, meros transmissores de conhecimentos, pois acabam por transformar os discentes em receptores passivos no processo de ensino e aprendizagem. Com isso, não estamos afirmando que se exige menos do professor formador quanto ao domínio de conhecimentos. Ao contrário, exige-se dele saber pesquisar, saber produzir conhecimento, saber ensinar, além de atualização permanente para que possa incentivar seus alunos à prática de produção de conhecimentos.³³

Franco (2011), em seus estudos sobre a prática docente universitária, defende que a pesquisa é inerente ao processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa precisa ser compreendida como integrante do processo contínuo de formação dos profissionais da educação. A autora afirma:

A atividade prática docente não se circunscreve no visível da prática pedagógica em sala de aula. A prática, não se realiza, apenas, nos procedimentos didático-metodológicos utilizados pelo professor. A prática docente é um trabalho docente que se organiza em vários tempos e espaços. Tempo e espaço de pensar a aula; tempo e espaço de pré-organizá-la; tempo e espaço de propô-la e negociar com as circunstâncias; tempo e espaço formal da aula; tempo e espaço de avaliá-la; tempo e espaço de revê-la; tempo e espaço de reestruturá-la; tempo e espaço de pensar de novo [...]. (FRANCO, 2011, p. 164)

Assim, compreendemos que a pesquisa faz parte da caminhada formativa do profissional docente. Uma pausa para refletir, organizar, reorganizar, avaliar, pesquisar novos caminhos, pensar diferente, até se chegar a novos caminhos. Ser professor impõe ser investigador, significa atuar com ensino e pesquisa, lado a lado. Em relação à formação dos

³³Sobre isso ver: PERRENOUD, Philippe et al. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artimed, 2003.

professores para a educação básica a Resolução n.º 1/2006 apresenta no Art. 5º duas necessidades formativas:

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos. (BRASIL, 2006)

Por sua vez, a Resolução n.º 2, de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura e outros), estabelece no Art. 8º, necessidades formativas referentes à pesquisa, nos incisos XI e XII, as quais percebemos serem complemento ao texto dos incisos XIV e XV do Art. 5º das DCNs para o curso de Pedagogia. Vejamos o que estabelece como habilidades para o egresso no inciso XII:

XII- utilizar **instrumentos de pesquisa adequados** para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, **objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos.** (BRASIL, 2015, **grifos nossos**)

Nas matrizes curriculares dos Cursos investigados sobressaem, nesta unidade de capacitação, respectivamente, os cursos da UFJF e da UFOP, UFSJ e UNIFAL.

Em relação a este importante componente formativo, constatamos que o Curso da UFJF focaliza a interdisciplinaridade na formação, levando em consideração a construção da postura investigativa nos futuros docentes. Os Cursos de Pedagogia da UFOP, UFSJ e UNIFAL apresentam a necessidade de formar profissionais capacitados para articularem ensino e pesquisa no processo de ensino e aprendizagem. Assim, é importante que a prática docente seja munida da interação com a pesquisa por parte dos professores formadores de professores, como Franco (2011) ressalta:

[...] a prática pesquisadora é uma condição fundamental para produzir mudanças nos sujeitos, nos conhecimentos e nas estruturas organizativas da prática. *Aliar processos investigativos à prática docente é uma forma de aliar produção de conhecimentos com mudanças na prática, de forma que professores ensinem mais e melhor e os alunos aprendam também de forma mais intensa e significativa.* Mais que isso, a prática integrada a pesquisa e a extensão tem mais condições de produzir novos significados para a

formação de futuros profissionais. Essa prática integrada tem mais condições de mobilizar saberes coletivos, dos alunos e dos docentes. (FRANCO, 2011, p. 166)

A prática de pesquisa nos Cursos Superiores é incentivada por meio de Programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), financiados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)³⁴, pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG)³⁵ e pelas próprias IES. Analisando os PPCs verificamos que esta prática está configurada também por meio dos componentes denominados “Trabalho de Conclusão de Curso” (TCC) ou “Monografias de Conclusão de Cursos”. O quadro a seguir evidencia o foco dos componentes curriculares:

Quadro 9 - Unidade de Capacitação: Práticas de Pesquisa.

IES	Perfil (prática de pesquisa)
UFJF	De forma interdisciplinar , primando pela postura investigativa que faz de cada desafio e problema encontrado, uma oportunidade, não só de descobrir e decifrar o problema, mas um recurso para buscar, propor e realizar ações pertinentes aos objetivos educacionais traçados.
UFOP/ UFSJ/ UNIFAL	Capacidade de articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica.

FONTE: Dados dos PPCs Investigados, 2015.

Neste sentido, notamos que todos os cursos investigados exigem o TCC ou Monografia como componente obrigatório, exceto o Curso de Pedagogia da UFU, Uberlândia-MG, em que o componente Monografia possuía caráter optativo. E, assim como Veiga et al. (1997) nos mostra, percebemos nas análises, mesmo que nas entrelinhas dos documentos institucionais, a indissociabilidade entre o tripé ensino, pesquisa e extensão. Com isto, as matrizes curriculares têm como eixo norteador a formação profissional concernente ao processo de produção e socialização do conhecimento.

A análise do estudo de Gatti e Barretto (2009) demonstra que o TCC, bem como as atividades complementares, foram delineadas pelas diretrizes curriculares nacionais como recursos de associação entre pesquisa e conhecimento, assim como a oferta de oportunidade aos alunos de ampliação dos horizontes culturais. Compartilhamos da análise realizada pelas

³⁴ Ver o site do CNPq: <<http://cnpq.br/>>.

³⁵ Ver o site da FAPEMIG: <<http://www.fapemig.br/pt-br/>>.

autoras, ao afirmarem que, pelos documentos investigados não foi possível tomar conhecimento sobre como acontece as atividades de pesquisa, exceto, saber que essas atividades compõem pequena porcentagem da carga horária dos cursos de Licenciatura.

3.3.5 Unidade de capacitação: compreensão e atuação política

Esta unidade de capacitação envolve alguns temas abordados por Silva (2008), que afirma ser a escola um local histórico onde existe pluralidade. Faz-se imperativo em um espaço como esse, a garantia do desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem coletivo e participativo. Silva (2008) nos alerta para essa questão, ou seja,

Mas para pensar a escola dessa forma implica também pensar em uma sociedade em que não haja a operação do silêncio e do “roubo da fala” que impeça a transgressão ou a desconstrução do discurso oficial, que tende para uma naturalização das normas, do poder e da desigualdade e exclui o domínio da política da esfera social. (2008, p. 93)

Inspiradas nas palavras da autora, refletimos sobre a formação de professores nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, pois consideramos imprescindível que os futuros professores tenham uma formação política e crítica em relação, por exemplo, aos conceitos de desigualdade, diferença, direitos e deveres, democracia e cidadania, que perpassam as políticas públicas para a educação, a gestão educacional e a prática docente. Neste sentido, as DCNs de 2006 para o curso de Pedagogia, no seu Art. 5º, inciso XVI, estabelece como objetivo, formar um profissional capaz de estudar, aplicar criticamente as DCNs e demais documentos e determinações legais, cabendo ao profissional implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

E as DCNs de 2015 referentes às licenciaturas, em seu Art. 8º, incisos IX, X e XIII, estabelecem como possibilidade de formação o seguinte:

IX – atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais;

X – participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII – estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais. Além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério. (BRASIL, 2015)

Tendo como referências os princípios e concepções que fundamentam a educação como um direito de cidadania e as Diretrizes nacionais, analisamos como os PPCs dos cursos investigados enfrentam essa temática no cerne da formação do profissional. Salientamos, respectivamente, os perfis desenhados nos cursos da UFJF, da UFOP, UFSJ, UNIFAL, da UFU e da FACIP/UFU.

Para iniciar a análise desta unidade, registramos o que dizem os PPCs:

Quadro 10 - Unidade de capacitação: compreensão e atuação política.

IES	Perfil/ compreensão e atuação política
UFU	Desenvolver atividades de ensino e pesquisa articuladas ao contexto social, pautando sua conduta em princípios éticos, políticos econômicos e sociais;
	Atuar com pessoas que possuem necessidades especiais, em diferentes níveis da organização escolar, de modo a assegurar seus direitos de cidadania.
UFJF	Buscando relações entre as micro ações cotidianas e as ações num nível macro interferindo nos projetos e políticas educacionais, visualizando as necessidades e possibilidades de uma educação para todos.
FACIP/U FU	Formação do ser humano com capacidade de desenvolver uma visão crítica e reflexiva de sua participação no mundo do trabalho a partir de uma postura ética para a compreensão da diversidade tanto local quanto global;
	Desenvolvimento de atitudes autônomas em uma perspectiva de responsabilidade social e solidária.
UFOP/ UFSJ/ UNIFAL	Compromisso com uma ética de atuação profissional e com a organização democrática da vida em sociedade.

FONTE: Dados dos PPCs Investigados, 2015.

De um modo geral, estas aptidões sublinhadas, no quadro anterior, vão além da formação para a docência, orientação, supervisão, inspeção dos espaços escolares e não escolares. Os Currículos abordam a importância dos Projetos Políticos Pedagógicos, enfatizam a educação como um direito e de fato para todos, e para isso reconhecem que os Cursos de Licenciaturas devem formar profissionais éticos, capazes de organizar de modo democrático o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, os cursos apontam para o objetivo de formar professores habilitados para atuarem no ensino e na pesquisa, coerentes

com o contexto social e as necessidades da comunidade em que estão inseridos. Defendem profissionais que sejam capazes de atuar de modo crítico, reflexivo, autônomo, com postura ética, solidária e responsável, compreendendo as diversidades locais e globais.

Buscamos compreender um pouco mais sobre como os oito cursos de Pedagogia analisados tratam nas suas matrizes curriculares esse componente formativo. Em alguns casos, liga-se à gestão, como por exemplo, no Curso de Pedagogia da UFJF são ofertadas nove disciplinas obrigatórias referentes ao eixo “Gestão da Educação”, e outras disciplinas eletivas. As disciplinas obrigatórias são respectivamente: Trabalho e Educação; Avaliação e Medidas Educacionais; Currículo e Organização Pedagógica; Políticas Públicas Educacionais; Planejamento da Educação: sistema e unidades escolares; Gestão e Organização dos Sistemas Escolares; Políticas de Educação para a Infância; Educação Brasileira: legislação e sistema; e Estágio IV: Gestão Escolar.

O Curso de Pedagogia da UFMG se diferencia dos demais por ofertar a formação para a gestão na chamada “Formação Complementar em Administração de Sistemas e Instituições de Ensino”³⁶. Esta formação complementar oferece três disciplinas obrigatórias, a saber: Sistemas de Avaliação Curricular; Economia e Política de Financiamento da Educação Básica; e Trabalho Docente e Relações de Trabalho nos Sistemas de Ensino. As disciplinas obrigatórias ofertadas na formação básica do Curso são sete, respectivamente: Política Educacional; Política e Administração dos Sistemas Educacionais; Escola e Diversidade: interfaces políticas sociais; Organização da Educação Infantil; Organização do Ensino Fundamental; e Estágio Curricular em Gestão da Escola e Coordenação Pedagógica. É necessário ressaltarmos que, em todas as Formações Complementares oferecidas pelo Curso de Pedagogia da UFMG, há disciplinas concernentes às políticas públicas e cidadania.

O Curso de Pedagogia da UFOP oferta cinco disciplinas obrigatórias referentes à temática gestão, respectivamente: Política Educacional; Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar; Política e Gestão Educacional; Gestão e Planejamento Escolar; e Estágio de Observação de Gestão Educacional, sendo que a ementa desta disciplina apresenta como deve acontecer na prática. O estágio nesta unidade de capacitação ocorre na superintendência regional de ensino, na secretaria de educação e em outras unidades gestoras de ensino. O Curso ainda oferece dois componentes curriculares optativos, a saber: Práticas de Supervisão

³⁶Sobre as “Formações Complementares” ofertadas pelo Curso de Pedagogia da UFMG, ver início deste Capítulo 2.

Escolar e Planejamento Educacional. Foi possível analisarmos, também, que no segundo período do Curso, há disciplinas ofertadas no âmbito desta unidade de capacitação, que são: Estudos Sociológicos sobre Educação, que tem como um dos temas centrais as desigualdades, e também o componente curricular intitulado como, Estudos Filosóficos sobre Educação, que trata dos deveres e direitos de estudantes e professores, como também, da instrumentalização política e ideológica do ensino.

O Curso de Pedagogia da UFV oferta disciplinas referentes a esta unidade de capacitação na área de Gestão Educacional da sua matriz curricular, sendo cinco componentes curriculares obrigatórios, a saber: Estatística Aplicada à Educação; Avaliação em Educação; Currículo na Educação Básica; Legislação da Educação Básica; e Organização e Gestão da Educação Básica, entre outras disciplinas eletivas.

O Curso de licenciatura em Pedagogia da UFSJ oferta em dois momentos componentes curriculares concernentes ao tema. No “Núcleo de Estudos Básicos” são ofertadas três disciplinas, sendo elas: Organização e Política da Educação Brasileira; Gestão Educacional I; e Gestão Educacional II. E, no “Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos”, são oferecidas seis disciplinas, a saber: Currículo e Planejamento na Educação Infantil; Currículo e Planejamento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Avaliação Educacional; Práticas de Avaliação na Educação Infantil; Práticas de Avaliação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Estágio em Gestão I; e Estágio em Gestão II, entre outras disciplinas que são eletivas. Importante salientarmos que esta matriz curricular se diferencia das demais por apresentar a especificidade de algumas disciplinas, sendo umas relativas à Educação Infantil, outras referentes aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O Curso de Pedagogia da UFU oferta quatro disciplinas relativas ao tema, são elas: Políticas e Gestão da Educação; Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo 1 (POTP 1); Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo 2 (POTP 2); e Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo 3 (POTP 3).

O Curso de Pedagogia da FACIP/UFU apresenta em sua matriz curricular sete disciplinas referentes ao tema, nos núcleos de formação específica e pedagógica, a saber: Política e Gestão da Educação; Política Educacional Contemporânea; Educação, Sociedade e Cidadania; Currículo e Educação Infantil; Currículos e o Trabalho Pedagógico; Gestão Democrática da Escola; e Organização do Trabalho Pedagógico.

E, por último, não menos importante, o Curso de Pedagogia da UFVJM. O aluno egresso do Curso de Bacharelado em Humanidades que irá ingressar na Graduação em Pedagogia, terá recebido formação em quatro componentes curriculares acerca da temática, a saber: Políticas Públicas; Política e o Estado Brasileiro; Planejamento e Avaliação Educacional; e Políticas Educacionais. E, ainda, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, são ofertadas duas disciplinas obrigatórias, referentes ao tema, são elas: Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico; e Orientação ao Estágio em Gestão.

Acreditamos que a formação política não é concernente apenas à gestão, apesar de ser a capacidade formativa mais evidenciada pelos documentos institucionais, mas é um tema/objetivo formativo transversal que perpassa todas as atividades curriculares da formação docente. Como Paulo Freire (1996) nos ensina, a educação é um ato político, portanto a política necessita ser parte de capacitação dos alunos dos cursos de Licenciatura, para formar professores conscientes da complexa função social atribuída a eles: formar cidadãos críticos.

3.3.6 Unidade de capacitação: trabalho em equipe

Nas Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia, no Art. 5º (2006), em seu inciso XI, a expectativa é a de que o egresso esteja apto para o trabalho coletivo, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento, ou seja, desenvolvimento de um trabalho em equipe que valorize a interdisciplinaridade, bem como uma intencionalidade pedagógica clara ao processo de ensino e aprendizagem.

Entre os PPCs analisados, somente os documentos dos cursos da UFOP, UFSJ e da UNIFAL apresentaram de forma direta o trabalho coletivo, em cooperação, no perfil que evidenciamos a seguir:

Quadro 11 - Unidade de capacitação: trabalho em equipe.

IES	Perfil (trabalho em equipe)
UFOP/ UFSJ/ UNIFAL	Elaboração do projeto pedagógico , sintetizando as atividades de ensino e administração, caracterizadas por categorias comuns como: planejamento, organização, coordenação e avaliação e por valores comuns como: solidariedade, cooperação, responsabilidade e compromisso .

FONTE: Dados dos PPCs Investigados, 2015.

Por meio da análise realizada, respaldada pelas unidades de capacitação, inspiradas no trabalho dos autores, Nowisk, Larocca, Rosso (2008), podemos concluir que as expectativas sobre as competências dos egressos dos cursos estão em harmonia com o que os documentos oficiais estabelecem, de modo geral. Contudo, assim como os autores que nos inspiramos, tivemos dificuldades para elencar os perfis dos egressos estabelecidos pelos Projetos dos cursos, dentro de cada unidade de capacitação, fato que ocorreu devido à dificuldade para entender a ordem e a clareza dos textos apresentados nos PPCs dos cursos ou nos endereços eletrônicos, principalmente do Curso da UFMG, haja vista que recorremos ao site do Curso para realizar as análises, fato que limitou nosso entendimento e visão a respeito do egresso que pretendem formar. Entretanto, apesar das dificuldades, foi possível articular várias expectativas de formação com as unidades de capacitação.

A análise realizada neste momento não esgota o universo das expectativas de capacitação encontradas nos nove cursos de Pedagogia analisados. Foi possível verificar expectativas similares às estabelecidas pelos documentos oficiais, principalmente com relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Algumas unidades de capacitação aparecem de maneira mais sucinta e isolada, e de certo modo incipiente comparadas a outras unidades. Como por exemplo, as unidades de capacitação do uso das tecnologias e do desenvolvimento de práticas de pesquisa, bem como a de trabalho em equipe, se comparadas com as demais, são mais sucintas. Veiga et al., (1997) denuncia a imprecisão dos Projetos, ao afirmar que as propostas dos cursos de Pedagogia analisados fornecem uma visão sucinta dos resultados a serem alcançados, bem como apontamentos genéricos na organização curricular, fato este, que também pudemos concluir neste momento da pesquisa.

3.4 Princípios formativos delineados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura, instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno, nº 1/2006, o Art. 3º estabelece que o discente do Curso de Pedagogia atuará com um conjunto de informações e habilidades composto por pluralidade de saberes teóricos e práticos, sendo que o trabalho do profissional da educação será consolidado no exercício da profissão, tendo como fundamentos os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização, da

democratização, da pertinência e relevância social, bem como ética, sensibilidade afetiva e estética. O parágrafo único do Artigo 3º afirma que para a formação do licenciado em Pedagogia é central: conhecer a escola como uma organização complexa, que tem como função social desenvolver a educação com base na cidadania; desenvolver pesquisa, análise e a aplicação dos produtos de pesquisas referentes ao interesse do campo educacional; e também é central para a formação deste profissional o trabalho na gestão de processos da educação, assim como na organização e funcionamento de sistemas e instituições educacionais.

E ainda, antes de focalizarmos os PPCs que foram construídos de acordo com as DCNs de 2006, apresentaremos uma análise das DCNs de 2015, sob as quais os Cursos deverão organizar as próximas reformas curriculares. A este respeito, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno, nº 2/2015, em seu Art. 3º estabelece o seguinte:

A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à **preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas** – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, **na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.** (BRASIL, 2015, **grifos nossos**)

Sobre o que o Artigo 3º apresenta, ressaltamos a ênfase para o preparo e o desenvolvimento dos futuros profissionais para atuarem no magistério na Educação Básica, nas diferentes etapas de ensino, bem como nas distintas modalidades de educação. Isso alinhado na perspectiva de garantir com qualidade educacional, os direitos e os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, amparados por uma gestão democrática. No parágrafo quinto do Artigo terceiro, são apresentados os *princípios* da “Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica”, nos seguintes incisos:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;

IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes oferecidos pelas instituições formadoras;

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;

VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;

VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;

X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;

XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais. (BRASIL, 2015, **grifos nossos**)

Observamos que o Parágrafo quinto, do Art. 3º, além de complementar o Artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, agrega de modo contundente os princípios de ética, democracia e respeito às diferenças socioculturais. A partir da análise destes dois documentos oficiais, procuramos identificar os *princípios* que norteiam os cursos de Pedagogia ora investigados à luz das DCNs de 2006. Assim, discorreremos de modo breve sobre as semelhanças e as diferenças apresentadas nos PPCs dos cursos, com relação aos princípios e fundamentos de formação do profissional da educação.

Iniciamos esta reflexão pelo Curso de Pedagogia da UFJF. O documento analisado refere-se à última reestruturação curricular do Curso, no ano de 2011, pois o site deste Curso não disponibiliza o PPC que vigora até o momento da escrita deste trabalho. Solicitamos, via e-mail, o PPC na íntegra para o Coord. (UFJF), contudo o documento ofertado para análise é o da Reestruturação Curricular – 2011. O Coord. (UFJF) salientou via e-mail que o documento de reestruturação corresponde ao PPC do Curso, apesar de não estar no formato convencional, possuía todas as informações necessárias à compreensão da Proposta Pedagógica para formação de professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No anexo do documento capitado, encontramos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, o que nos leva a evidenciar que os princípios norteadores deste Curso estão em consonância com os documentos legais, contudo de forma indireta na textualização do documento institucional.

Com relação ao Curso de Pedagogia da UFMG, como salientamos anteriormente, tivemos acesso à matriz curricular do Curso disponibilizada no Site da IES. Contudo, por meio do estudo da apresentação do Curso, objetivos e perfil do egresso, textualizados no meio eletrônico da Faculdade de Educação da UFMG, é possível afirmarmos que os princípios norteadores também estão em consonância com a Resolução nº 1/2006, de forma indireta e breve.

O Curso de Pedagogia da UFOP não se diferencia com relação à exposição indireta e de certo modo breve dos princípios que norteiam o Curso. Foi possível evidenciar justificativas para a criação do Curso, que são: 1) o curso de Pedagogia é o curso básico para a formação acadêmico-científica, teórico-investigativa do campo educacional e do trabalho pedagógico; 2) por meio da prática de ensino, pesquisa e extensão atuar diretamente na formação continuada dos profissionais das instituições educação de Educação Básica, públicas, nas cidades de Ouro Preto e Mariana. Acreditamos, então, que o Curso tem como principais eixos norteadores o que as DCNs estabelecem para o Curso de Pedagogia, formar teórica e cientificamente o profissional, bem como desenvolver o ensino, pesquisa e extensão.

O Curso da UFV explicita de forma contundente que os princípios norteadores perpassam a docência, gestão e pesquisa, desenvolvendo uma formação pedagógica reflexiva, com foco nas questões referentes às práticas de gestão do cotidiano escolar, com abordagem na formação do professor como sujeito do processo de ensino e aprendizagem, bem como aborda as políticas sociais no âmbito escolar. Sendo que a textualização dos princípios é

pautada pelos Artigos 3º e 4º da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Como podemos ver a seguir os princípios estão ancorados dos documentos legais:

Ao nosso sentir, tais dispositivos legais ancoram o projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFV, que, portanto, licencia o profissional da Educação para a docência, **dando ênfase à pesquisa e gestão, por entendê-la e compreendê-la como processo essencial e integrante do cotidiano escolar**, mobilizadora na abertura de espaços para a reestruturação do poder de decisão; a coordenação do trabalho pedagógico; e as relações interinstitucionais que delimitam o campo educativo (esforço de síntese de conhecimentos como de articulação de práticas, **buscando unificar o modo de produção de conhecimento e as estratégias de ação, tendo como meta a inclusão social**). (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFV, 2008, p. 9, **grifos nossos**)

Evidenciamos, como eixo fundamental do Curso da UFV, a perspectiva da educação inclusiva, o que está apresentado de forma enfática na Resolução do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Pleno, nº 2/2015.

Com relação ao Curso de Pedagogia da UFSJ, há um elemento de análise que se assemelha ao Curso da UFJF, que é o fato de o documento institucional capitado tratar-se da Reforma Curricular ocorrida no ano de 2010. Um elemento diferente entre ambos os Cursos é que o da UFSJ apresenta um tópico referente ao “princípio orientador do currículo e objetivos do Curso”, por meio do qual podemos evidenciar que o eixo central que fundamenta a formação é a articulação entre teoria e prática, através da inserção da prática educativa no decorrer de todo o Curso.

O Curso de Pedagogia da UFU organiza os princípios que norteiam o Curso, de modo que: 1) a formação docente é compreendida como um processo complexo, que está inserido no contexto histórico e cultural, assim concebe a docência como trabalho que não se reduz ao ato de lecionar, sendo compreendida além da dimensão técnica, utilitária e instrumental, com isto, tem como pressuposto formar um profissional que compreenda de forma criativa e crítica os processos (sociais, culturais, políticos e econômicos) que permeiam e definem a educação, a escola, o aluno; 2) Pressupõe romper com os modelos de formação que se definem por meio da dicotomia entre conteúdo e forma, entre saber didático e saber específico, entre bacharelado e licenciatura; 3) a formação visa uma atuação consciente da realidade da educação brasileira; 4) objetiva formar o profissional da educação por meio de um trabalho interdisciplinar que reside na concepção de que a construção do conhecimento não se dá em

campos fechados, isolados e estáticos; 5) tem como princípio o trabalho coletivo e a gestão democrática de toda a organização curricular, no âmbito escolar e não-escolar; 6) tem como foco o compromisso social, ético, político e técnico do profissional da educação frente a sociedade, que com isto se traduz na formação de um sujeito situado historicamente, preparado para compreender e atuar na sociedade em que está inserido, bem como é capaz de realizar uma análise política da educação, como também das lutas históricas dos educadores; 7) pressupõe a permanente articulação entre formação teórica e realidade educacional vivenciada, de modo a entender que teoria e prática são dependentes, assim, o profissional deverá estar capacitado para reelaborar a teoria a partir da prática, e confirmar a validade da teoria a partir da própria prática; 8) a pesquisa é também princípio formativo, bem como a articulação entre ensino-pesquisa-extensão; 9) o currículo seja flexível, de modo que dialogue com as demandas da sociedade quanto à educação, em especial a educação desenvolvida nas escolas públicas; 10) seja efetuada a articulação entre a formação inicial e continuada do profissional, assim como efetuar avaliação permanente dos processos de formação. Com todos estes pressupostos elencados, verificamos que a proposta de formação do profissional condiz com os documentos legais, de modo amplo, abarcando todos os princípios estabelecidos na Resolução do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Pleno, nº 2/2015.

Neste momento, apresentamos os princípios do Curso de Pedagogia da FACIP/UFU, porém antes de iniciar a apresentação, declaramos que o modo como os princípios foram textualizados se diferencia de todos os outros documentos institucionais analisados nesta pesquisa. A Proposta Pedagógica explicita os princípios, abarcando marcos históricos no âmbito da educação, inspirados nas concepções de Paulo Freire (freireanas) sobre a educação. O primeiro marco histórico apresentado é o que diz respeito à Conferência Mundial sobre a “Educação para todos”, no ano de 1990, que aconteceu na Tailândia, assim evidenciam no PPC o documento nomeado de “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”. Outros dois documentos são lembrados: Convenção sobre os Direitos da Criança (1988) e a Declaração de Salamanca (1994). Ao evidenciá-los no Projeto é realizada a contextualização histórica destes temas e documentos, e o texto foi elaborado em uma perspectiva histórica, de modo que se um aluno ingressante se interessar a realizar a leitura do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da FACIP/UFU, conseguirá captar toda a historicidade que permeia a educação e as escolhas formativas deste Curso de Pedagogia. Ao longo do texto que apresenta os princípios do Curso, focaliza-se uma educação para todos, de fato, em que minorias e

portadores de necessidades educacionais especiais sejam entendidos como sujeitos portadores de aprendizagens que se realizam também no espaço escolar.

Outro marco evidenciado no PPC do Curso da FACIP/UFU é referente à Constituição Federal de 1988, assim como a LDB – Lei nº 9.394/96, quando é afirmado que o Curso segue uma linha progressista, em que possa vislumbrar uma educação que respeite os direitos em busca de uma cidadania crítica. Assim, são elencados oito princípios norteadores, sempre fundamentados pelo autor, Freire (1992). Os princípios são respectivamente: 1) compreensão de que todo processo educativo tem um caráter político, ou seja, uma posição política, na qual não cabe a neutralidade; 2) ética nas relações humanas sob a forma de respeito com o outro; 3) a democracia é o terceiro princípio que sustenta a concepção de educação do Curso; 4) o diálogo com o respeito às diferenças de ideias e posições; 5) diminuir a distância entre o que é falado e o que é realizado, ou seja, há a necessidade urgente da articulação entre a teoria e a prática na atividade e formação docente; 6) se relaciona a outros princípios já abordados, que é a necessidade do respeito ao contexto cultural, assim com a localidade em que os discentes vivem; 7) enxergar as relações concernentes entre local e universal em uma relação ética e também, dialética; 8) incorporar os sujeitos como *fazedores* de história. Assim, evidenciamos que os princípios deste Curso perpassam pela concepção de educação como uma importante ação humana em processo de construção, com isto tanto alunos quantos professores não são objeto do ensino, mas sujeitos do processo, em uma perspectiva coletiva em que a solidariedade se torna o eixo central. Incluir os excluídos para construir uma sociedade mais justa é a base desse Curso.

Por último, discorremos sobre os Cursos de Pedagogia da UFVJM e UNIFAL. Os PPCs dos Cursos não apresentam de forma direta os princípios norteadores, entretanto nos tópicos que justificam os Cursos foi possível verificar a consonância com a Resolução CNE/CP nº 1/2006. O Curso da UNIFAL enfatiza a formação de profissionais comprometidos com a formação humana e profissional, bem como a formação que capacite para o desenvolvimento de pesquisas. Assim, objetiva preparar para a docência e para a pesquisa.

3.5 A relação teoria e prática nos Cursos de Pedagogia

Neste último tópico, faremos uma análise de um velho dilema, sempre atual, nos Cursos de Licenciatura. Iniciamos, registrando uma reflexão de Pimenta (2002) sobre a identidade profissional docente.

Uma identidade profissional se constrói, pois a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem inovações porque prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, e em outros agrupamentos. (2002, p. 19, **grifos nossos**)

As práticas de ensino na formação de professores, nos cursos de licenciatura, perpassam a construção da identidade docente. O desenvolvimento profissional docente demanda uma formação inicial dinâmica no campo das relações entre teoria e prática. Sabemos que isso requer um percurso de formação da educação articulado ao “chão da escola”, de Educação Básica, bem como com às práticas desenvolvidas na sala de aula, em todos os níveis da educação escolar, da educação infantil ao ensino superior.

A Resolução CNE/CP nº 1/2006 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, no Art. 7º, em que a Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas, distribuídas da seguinte maneira:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (BRASIL, 2006. p. 4, **grifos nossos**)

Contudo, ressaltamos que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 trouxe mudanças no âmbito legal, estabelecendo um novo formato para a distribuição da carga horária mínima dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia. Define no Capítulo V, intitulado “Da formação inicial do magistério da Educação Básica em nível superior: estrutura e currículo”, em seu Art. 13, no parágrafo primeiro, incisos I, II, III e IV que:

§ 1º Os cursos de que trata o *caput* terão, **no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos**, compreendendo:
I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015, p. 11, **grifos nossos**)

Constatamos que as principais mudanças são relativas à ampliação da carga horária referente ao estágio supervisionado, antes com 300 horas, e no documento de 2015 com 400 horas, bem como a inserção de 400 horas de formação prática como componente curricular, a ser desenvolvida no decorrer do processo formativo. E, também, estabeleceu uma carga horária maior para o desenvolvimento de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos discentes. Assim, evidenciamos que os cursos de Licenciatura passaram a ter a prática como um importante eixo de formação docente.

Ainda, os parágrafos terceiro e sexto do Art. 13, estabelecem respectivamente que:

§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.
§ 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico. (BRASIL, 2015, p. 11-12, **grifos nossos**)

Fávero, em 2011, declarou que o estágio curricular é uma questão problemática na universidade. E um dos fatores que estabelecem este “nó górdio” está relacionado com os documentos legais, no âmbito do discurso, que apresentam o estágio curricular como componente que integra teoria e prática, porém, na realidade, segundo a autora, permanece como mecanismo de ajuste que busca solucionar ou acobertar a defasagem existente entre elementos teóricos e trabalhos práticos.

Acreditando na forte contribuição da formação prática para a elaboração de elementos que contribuem para a intervenção na realidade social, tendo a educação, função social de destaque, Fávero (2011) ressalta a concepção dialética entre as duas dimensões formativas.

De acordo com a concepção dialética, teoria e prática são consideradas, na proposta curricular, o núcleo articulador da formação profissional, na medida em que os dois elementos são trabalhados de forma integrada, constituindo uma unidade indissociável. A teoria não se apresenta como um conjunto de regras e normas. É formulada e trabalhada a partir do conhecimento da realidade concreta. Quanto à prática, ela é ponto de partida, também, de chegada. (FÁVERO, 2011, p. 69)

Entendemos que teoria e prática são constitutivas do processo de ensino e aprendizagem do futuro profissional da educação. Contudo, assim como Fávero (2011), ao analisarmos as matrizes curriculares dos cursos investigados, evidenciamos a formação prática e o estágio curricular, como elementos que carecem de maior análise e reflexão nos cursos de Licenciatura. Para demonstrar como os componentes curriculares de prática de ensino e de estágio supervisionado eram ofertados nos oito cursos de Pedagogia, construímos quadros para cada curso, explicitando as disciplinas oferecidas, nos respectivos períodos ou ano do Curso (tempo e lugar), e suas respectivas cargas horárias, bem como a carga horária total destas disciplinas e a porcentagem relativa à carga horária total dos cursos, o que nos apresenta elementos sobre o espaço que o Estágio e a Prática de Ensino ocupam nos currículos das Licenciaturas em Pedagogia.

A primeira matriz curricular analisada foi a do Curso da UFJF, que possui 3.200 horas de carga horária total. Como analisamos as disciplinas ofertadas neste Curso por meio do documento da Reestruturação Curricular de 2011, não foi possível ter acesso à informação concernente aos períodos do Curso em que estas disciplinas se localizam. O Curso ofertava cinco disciplinas obrigatórias de estágio, envolvendo ensino e gestão, perfazendo 300 horas da carga horária. As disciplinas de estágio supervisionado compõem somente 9,4 % da carga

horária total do Curso, cumprindo, desse modo, o que estabelece a Resolução CNE/CP nº 1/2006. De acordo com o documento de Reestruturação do Curso de 2011, a prática escolar e estágio supervisionado são ministrados da seguinte maneira:

A prática é trabalhada de forma, de acordo com o estabelecido pelas disciplinas cursadas de modo a favorecer o contato direto do cursista com o campo de trabalho futuro, possibilitando uma reflexão que articule as dimensões do estudo teórico, da transposição didática, e a produção e difusão do conhecimento. Dada a importância conferida ao estágio, optou-se por criar uma coordenação de estágio – abrigando o curso de Pedagogia e as demais Licenciaturas. As atividades de estágio serão realizadas em horário distinto do turno cursado pelo aluno. O estágio é entendido em seu caráter transdisciplinar [...]. (CURSO DE PEDAGOGIA DA UFJF, 2011, p. 3)

Podemos verificar no Quadro 12, as disciplinas obrigatórias de estágio supervisionado do Curso de Pedagogia da UFJF.

Quadro 12 – Prática no Curso de Pedagogia da UFJF.

UFJF			
Disciplinas	Período	CH Disciplinas	% em relação a CH do Curso
Estágio Interdisciplinar (I): (Prática Escolar em Educação Infantil I)	-	60	1,9%
Estágio Interdisciplinar (II): séries iniciais – 3 ^a . e 4 ^a . Séries do Ensino Fundamental	-	60	1,9%
Estágio (III): Alfabetização	-	60	1,9%
Estágio (IV): Gestão Escolar	-	60	1,9%
Estágio (V): EJA	-	60	1,9%
Carga Horária Total das Disciplinas		300	9,4%

FONTE: Dados dos PPCs Investigados, 2015.

No Quadro 13, apresentamos o Curso de Pedagogia da UFMG que oferta sete disciplinas referentes à prática de ensino, sendo: três teórico-práticas e quatro de estágio curricular, perfazendo juntas o total de 630 horas, o que corresponde a 19,6% da carga horária total do Curso, com ênfase no estágio curricular para o ensino. Nesta análise, relembramos que o Curso da Universidade Federal de Minas Gerais oferece uma formação complementar, como apresentado anteriormente, de modo que são ofertadas nesta etapa do Curso, algumas disciplinas obrigatórias no campo da prática de ensino.

Quadro 13 – Prática no Curso de Pedagogia da UFMG.

UFMG			
Disciplinas	Período	CH Disciplinas	% em relação a CH do Curso
Atividades Teórico-Práticas I	2º	30	0,9%
Estágio Curricular de Introdução ao Campo Educacional	3º	60	1,9%
Atividades Teórico-Práticas II	3º	60	1,9%
Atividades Teórico-Práticas III	4º	120	3,7%
Estágio Curricular em Docência no Ensino Fundamental	6º	120	3,7%
Estágio Curricular em Educação Infantil	7º	120	3,7%
Estágio Curricular em Gestão da Escola e Coordenação Pedagógica	8º	120	3,7%
Carga Horária Total das Disciplinas		630	19,6%

FONTE: Dados dos PPCs Investigados, 2015.

No Quadro 14, apresentamos o Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFOP que oferta nove disciplinas no âmbito da Prática de ensino, uma delas referente à “História”, intitulada, “Prática de Ensino de História”, localizada no 6º período do Curso, com uma carga horária de 60 horas, sendo que o total de disciplinas ofertadas na área de prática educativa perfazem 450 horas. No âmbito do estágio supervisionado são proporcionadas seis disciplinas, que perfazem 300 horas. No total são 15 disciplinas que compõem a matriz curricular no tocante à prática, perfazendo 810 horas, o que corresponde à 25,1% da carga horária total do Curso (3.230 horas).

O Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFV, conforme Quadro 15, oferta oito disciplinas referentes à temática aqui tratada, uma em cada período do Curso. São cinco disciplinas no âmbito das práticas de ensino específicas, que perfazem 480 horas, e outras quatro, de estágio supervisionado, que perfazem 240 horas. Assim, o Curso de destaca por enfatizar as disciplinas de práticas de ensino, sendo elas alusivas às áreas específicas da formação docente, a saber: Artes, Ciências e Educação Física. As disciplinas referentes à práxis docente perfazem o total de 720 horas curricular, que corresponde a 20,9% da carga horária total (3.450 horas).

Quadro 14 – Prática no Curso de Pedagogia da UFOP.

UFOP			
Disciplinas	Período	C H disciplinas	% em relação a CH do Curso
Práticas Educativas: Brinquedoteca	2º	30	0,9%
Estágio Supervisionado I	3º	30	0,9%
Práticas Educativas: Artes	4º	60	1,9%
Estágio Supervisionado II	4º	30	0,9%
Estágio Supervisionado III	5º	60	1,9%
Prática de Ensino de Artes	6º	60	1,9%
Prática de Ensino de Ciências	6º	60	1,9%
Prática de Ensino de Educação Física	6º	60	1,9%
Prática de Ensino de Geografia	6º	60	1,9%
Prática de Ensino de História	6º	60	1,9%
Prática de Ensino de Língua Portuguesa	6º	60	1,9%
Prática de Ensino de Matemática	6º	60	1,9%
Estágio Supervisionado IV	6º	60	1,9%
Estágio Supervisionado V	6º	60	1,9%
Estágio Supervisionado VI	6º	60	1,9%
Carga Horária Total das Disciplinas		810	25,1%

FONTE: Dados dos PPCs Investigados, 2015.

Quadro 15 – Prática no Curso de Pedagogia da UFV.

UFV			
Disciplinas	Período	C H disciplinas	% em relação a CH do Curso
Práticas da Formação Acadêmica	1º	60	1,7%
Estágio Supervisionado I	2º	60	1,7%
Práticas Educativas: Artes	3º	60	1,7%
Estágio Supervisionado II	4º	60	1,7%
Estágio Supervisionado III	5º	120	3,5%
Prática de Ensino de Artes	6º	120	3,5%
Prática de Ensino de Ciências	7º	120	3,5%
Prática de Ensino de Educação Física	8º	120	3,5%
Carga Horária Total das Disciplinas		720	20,9%

FONTE: Dados dos PPCs Investigados, 2015.

O Curso de Pedagogia da UFSJ oferta um número considerável de disciplinas referentes à práxis docente, são 11 componentes curriculares ofertados, respectivamente: cinco de Práticas de ensino, sendo duas de “Práticas de Avaliação”, e três de “Pesquisa e Prática

Pedagógica”, perfazendo 288 horas; e seis referentes ao Estágio Supervisionado, que juntas, somam 432 horas. Sobre as disciplinas “Pesquisa e Prática Pedagógica”, o documento de Reforma Curricular do Curso afirma que se trata de um espaço de integração teórico-prática para professores e estudantes. Neste sentido, ela deve se configurar como um trabalho coletivo e interdisciplinar, do qual participarão, em diferentes níveis do desenvolvimento dos estudantes, todos os professores responsáveis pela formação do pedagogo (Documento de Reforma Curricular do Curso da UFSJ, 2010).

Ainda no documento institucional do Curso, é apresentado o que se entende por Estágio Supervisionado. Conforme definido por legislação pertinente, o Estágio Supervisionado é o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício (Curso da UFSJ, 2010). Evidenciamos o espaço que as disciplinas da práxis pedagógica ocupam no Curso, por estarem bem definidos no documento institucional.

Apresentamos os dados do Quadro 16, enfatizando que as disciplinas apresentadas somam 720 horas, o equivalente a 22,2% da carga horária total do Curso (3.568 horas).

Quadro 16 – Prática no Curso de Pedagogia da UFSJ.

UFSJ			
Disciplinas	Período	CH disciplinas	% em relação a CH do Curso
Práticas de Avaliação na Educação Infantil	-	36	1,0%
Práticas de Avaliação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	-	36	1,1%
Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	-	72	2,2%
Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II	-	72	2,2%
Estágio Supervisionado em Educação Infantil I	-	72	2,2%
Estágio Supervisionado em Educação Infantil II	-	72	2,2%
Estágio Supervisionado em Gestão Educacional I	-	72	2,2%
Estágio Supervisionado em Gestão Educacional II	-	72	2,2%
Pesquisa e Prática Pedagógica I	-	72	2,2%
Pesquisa e Prática Pedagógica II	-	72	2,2%
Pesquisa e Prática Pedagógica III	-	72	2,2%
Carga Horária Total das Disciplinas		720	22,2%

FONTE: Dados dos PPCs Investigados, 2015.

O Curso de Pedagogia da UFU, conforme mostra o Quadro 17, oferta duas disciplinas intituladas “Projeto Integrado de Prática Educativa 1 e 2”, ambos no 1º e 2º ano do Curso, que somam 240 horas. E duas disciplinas de “Estágio Supervisionado”, ambas no 3º e 4º ano, juntas somam 570 horas. As quatro disciplinas referentes a práxis docentes perfazem o total de 810 horas, correspondendo a 22,9% da carga horária total do Curso (3.530 horas). É importante ressaltar que a carga horária destinada ao estágio supervisionado é maior com relação a carga horária total das disciplinas das práticas educativas.

Quadro 17 – Prática no Curso de Pedagogia da UFU.

UFU			
Disciplinas	Ano	C H disciplinas	% em relação a CH do Curso
Projeto Integrado de Prática Educativa 1 (PIPE 1)	1º	120	3,4%
Projeto Integrado de Prática Educativa 2 (PIPE 2)	2º	120	3,4%
Estágio Supervisionado 1	3º	150	4,2%
Estágio Supervisionado 2	4º	420	11,9%
Carga Horária Total das Disciplinas		810	22,9%

FONTE: Dados dos PPCs Investigados, 2015.

O Curso de Pedagogia da FACIP/UFU oferta disciplinas que articulam teoria e prática em todos os períodos do Curso. Do 1º ao 5º período são ofertados cinco componentes curriculares, intitulados “Projeto Integrado de Prática Educativa”, respectivamente do PIPE I ao PIPE V, somando juntos, 225 horas. Do 6º ao 9º período são ofertadas quatro disciplinas no âmbito do Estágio Supervisionado, perfazendo o total de 405 horas. É evidente que as disciplinas voltadas para o estágio supervisionado ocupam maior espaço no currículo desta Licenciatura. Assim, a soma das nove disciplinas, apresentadas no Quadro 18, forma o total de 630 horas, o que corresponde a 18,7% da carga horária total (3.365 horas).

Quadro 18 – Prática no Curso de Pedagogia da FACIP/UFU.

FACIP/UFU			
Disciplinas	Período	C H disciplinas	% em relação a CH do Curso
PIPE I	1º	45	1,3%
PIPE II	2º	45	1,3%
PIPE III	3º	45	1,3%
PIPE IV	4º	45	1,3%
PIPE V: Seminário da Prática Educativa	5º	45	1,3%
Estágio Supervisionado I	6º	90	2,7%
Estágio Supervisionado II	7º	105	3,1%
Estágio Supervisionado III	8º	120	3,6%
Estágio Supervisionado IV	9º	90	2,7%
Carga Horária Total das Disciplinas		630	18,7%

FONTE: Dados dos PPCs Investigados, 2015.

O Curso de Pedagogia da UFVJM oferta quatro disciplinas referentes à prática docente, sendo todas relativas ao Estágio. É importante ressaltar que o Curso de Bacharelado, que antecede a Licenciatura em Pedagogia, não oferta nenhuma disciplina no âmbito das práticas de formação pedagógica. Trata-se de uma etapa básica, eminentemente teórica. No Quadro 19, podemos visualizar que os quatro componentes curriculares somam o total de 240 horas, o que equivale a 6,3% da carga horária total (3.815 horas).

Quadro 19 – Prática no Curso de Pedagogia da UFVJM.

UFVJM			
Disciplinas	Período	CH disciplinas	% em relação a CH do Curso
Orientação ao Estágio em Educação Infantil	1º	60	1,6%
Orientação ao Estágio no Ensino Fundamental	2º	60	1,6%
Orientação ao Estágio em Diversidade	3º	60	1,6%
Orientação ao Estágio em Gestão	4º	60	1,6%
Carga Horária Total das Disciplinas		240	6,3%

FONTE: Dados dos PPCs Investigados, 2015.

Por fim, o Quadro 20 mostra que o curso de Pedagogia da UNIFAL oferta quatro disciplinas referentes à prática docente relacionadas com o estágio. Podemos visualizar que os quatro componentes curriculares somam o total de 420 horas, o que equivale a 12,7% da carga horária total (3.295 horas).

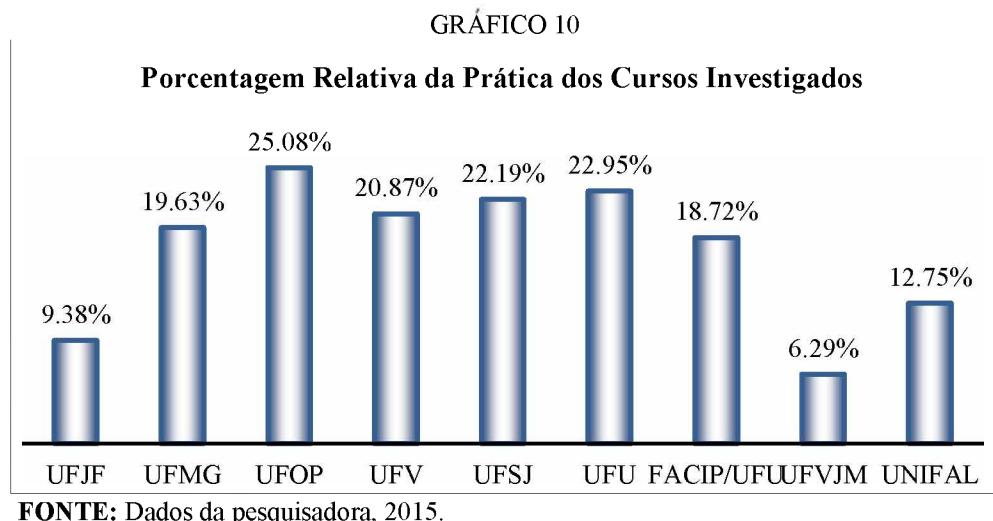
Quadro 20 – Prática no Curso de Pedagogia da UNIFAL.

UNIFAL			
Disciplinas	Período	CH disciplinas	% em relação a CH do Curso
Prática de Ensino e Orientação de Estágio I	5º	105	3,2%
Prática de Ensino e Orientação de Estágio II	6º	105	3,2%
Prática de Ensino e Orientação de Estágio III	7º	105	3,2%
Prática de Ensino e Orientação de Estágio IV	8º	105	3,2%
Carga Horária Total das Disciplinas		420	12,7%

FONTE: Dados dos PPCs Investigados, 2015.

A construção e as análises dos dados demonstram que os cursos de Pedagogia que destinam maior espaço às disciplinas teórico práticas são a UFOP e a UFU. O Curso de Pedagogia da UFOP lidera o Gráfico 10, com 25,08% da sua carga horária com foco na práxis docente. A Licenciatura em Pedagogia da UFU segue com 22,95% da carga horária. As duas Licenciaturas que norteiam um menor espaço à formação prática pedagógica são respectivamente: Curso da UFVJM, com 6,29%, em seguida, o Curso da UFJF com 9,38% de prática pedagógica. Outro ponto que nos chamou atenção, e merece destaque, é o fato de que somente o Curso de Pedagogia da UFOP oferece uma disciplina de prática específica de História, no 6º período do Curso, com 60 horas. Por fim, destacamos que os cursos que oferecem menor carga horária para as práticas de ensino, UFJF e UFVJM, oferecem somente disciplinas referentes ao estágio, necessitando, portanto, agregar ao repertório curricular as 400 horas de prática como componente curricular.

Destacamos, o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2/2015, o qual estabelece que os cursos de formação de professores devem se adaptar às novas diretrizes no prazo de dois anos, a partir da data de publicação.



Barros, Silva e Vásquez (2011) afirmam que a prática educativa deve focar a formação de um profissional com consciência cidadã, assim comprometido com as mudanças sociais. Com isto, o professor poderá ser mediador do processo de ensino e aprendizagem, para isso, é importante que o docente contextualize os conteúdos abordados na sala de aula, para que ocorra a construção de um conhecimento significativo para o educando. Para tanto, os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia devem ter como eixo indispensável a interdisciplinaridade e a pluralidade.

Em estudo realizado, Veiga et al. (1997), ao confrontar os objetivos propostos pelos cursos de Pedagogia investigados, com a organização curricular, observou a diferença que existe entre eles, de modo que os objetivos dos cursos mostram uma concepção de formação crítica, criativa e transformadora, e a estrutura curricular, em caminho contrário, fundamenta-se na “disciplinarização e no reducionismo arbitrário”. A autora afirma que a diferença entre teoria e prática é evidente na estrutura curricular, onde teoria tem como fim a prática. Esse modo de organização é dicotômica, haja vista que, primeiro, o discente tem contato com a teoria, que norteia a formação básica e, em um segundo momento, em outro componente curricular, frequentemente estágio supervisionado e prática de ensino, o mesmo tem acesso à prática profissional. Assim, evidencia-se a divisão entre teoria e prática, entre pensar e fazer, separando o que deve ser uno.

Gatti e Barreto (2009, p. 120) sobre esta temática abordam outro ponto. Em estudo realizado, as autoras afirmam que os estágios no âmbito dos PPCs e das ementas dos cursos, não informam sobre como esse componente curricular é trabalhado, supervisionado,

acompanhado. Sublinham que os objetivos não estão claros, “as exigências, modo de avaliação e documentação, acompanhamento, convênios com escolas das redes para a sua realização”. Essa questão nos coloca para refletir se o estágio é realizado com caráter meramente formal ou se realmente ele se integra com as disciplinas formativas, no âmbito da educação e da docência. As autoras ainda evidenciam que observaram que a maior parte dos estágios desenvolvem-se como atividades de mera observação, não constituindo prática efetiva na formação dos alunos dos cursos de Pedagogia nas escolas. Essas questões evidenciadas a partir dos estudos de Veiga et al. (1997), e de Gatti e Barreto (2009), o que nos leva a concluir, neste momento, que os Cursos investigados, nesta Dissertação, seguem as tendências levantadas pelas autoras, ou seja, o Estágio e as Práticas são aspectos problemáticos nos Projetos Pedagógicos que demandam investigações, mudança de concepções, compromisso político pedagógico dos formadores e mudanças curriculares concretas.

CAPÍTULO III

4 Aprender a ensinar História na formação inicial docente nos Cursos de Pedagogia das IFES mineiras

Neste capítulo, objetivamos analisar como se configuram os componentes curriculares relativos ao Ensino de História nos Currículos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das IFES investigadas, bem como identificar, registrar e refletir sobre os saberes e as metodologias de ensino de História dos Cursos de Pedagogia investigados e as contribuições para a formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Para construir a nossa análise, dialogamos com os documentos oficiais, leis, diretrizes nacionais e currículos, as fichas de disciplinas referentes ao ensino de História dos Cursos investigados, o documento da reforma curricular de 2011 do Curso da UFSJ, o PPC do Curso da UNIFAL³⁷ e os testemunhos colhidos por meio de questionário, via e-mail, dos Coordenadores e Professores formadores da área de ensino de História dos Cursos de Pedagogia. Foram encaminhados o total de nove (9) questionários, sendo um para cada professor(a) da área de ensino de História dos respectivos cursos, e recebemos o retorno de sete (7) docentes.

Este capítulo se divide em três partes. Iniciamos a análise das leis e diretrizes nacionais para o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica, uma vez que os projetos curriculares dos Cursos devem se orientar por essas diretrizes acerca do âmbito de o quê aprender a ensinar na formação inicial. Na sequência, procedemos uma reflexão sobre a configuração dos componentes curriculares dos diversos cursos e finalizamos registrando e refletindo sobre o que pensam os formadores de professores da área de História sobre o lugar e o papel da disciplina na formação inicial docente, para o seu desenvolvimento profissional acerca dos anos iniciais, o domínio do processo de produção do conhecimento histórico e das metodologias de ensino que favorecem a aprendizagem histórica das crianças.

³⁷Os dois documentos institucionais foram analisados devido à ausência das fichas de disciplinas dos respectivos cursos de Pedagogia.

4.1 O ensino de História nas Diretrizes Nacionais

Neste tópico, focalizaremos aspectos constitutivos do ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, nos pautamos, primeiramente, na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) e nos PCNs³⁸ (Parâmetros Curriculares Nacionais) – área de História – que, apesar de não serem normativos, chegam às escolas com esse caráter e são assumidos como instrumento legal pelos gestores e professores. Os Parâmetros são documentos que foram apresentados como meta dentro da educação, no contexto da Reforma Educacional dos anos 1990, para a qual convergiram diversas ações da escola. A proposta governamental para esse material seria utilizá-lo como fonte, referencial para adaptações e elaborações curriculares das Secretarias de Educação, dos Livros Didáticos e Avaliações regionais nacionais e, consequentemente, da instituição escolar.

Inicialmente, relembramos alguns dos objetivos gerais que os PCNs prescrevem para as quatro primeiras séries da Educação Fundamental³⁹. Os PCNs objetivam que os alunos sejam capazes de:

[...] conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio **para construir progressivamente a noção de identidade nacional** e pessoal e o sentimento de pertinência ao País; conhecer e valorizar a **pluralidade** do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como **aspectos socioculturais de outros povos e nações**, posicionando-se contra qualquer **discriminação** baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais [...]. (BRASIL, 1997, **grifos nossos**)

A este respeito, Abud (2012) explica que, quando o homem estabelece relações permanentes com o mundo em que está inserido, este sujeito realiza aditamentos ao mundo natural, que são concebidos na realidade cultural. Para que este use da consciência crítica, faz-se necessário o desenvolvimento de um sentido histórico, que é o começo para a formação desta consciência crítica e de uma identidade crítica voltada para aspectos socioculturais.

No que concerne aos conteúdos de História para o primeiro ciclo, explicitados nos conteúdos de História para o primeiro ciclo – Eixo Temático: História Local e do Cotidiano,

³⁸ Referencial Curricular elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) em 1997 – área de História – acerca dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

³⁹ A Lei nº 11. 274, de 6 de fevereiro de 2006, que regulamentou o ensino fundamental de nove anos é posterior à implementação dos PCNs.

presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, é indicado que os estudos de história local conduzam

[...] aos estudos dos diferentes modos de viver no presente e em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço. Nesse sentido, a proposta para os estudos históricos é de favorecer o desenvolvimento das capacidades de diferenciação e identificação, com a intenção de expor as permanências de costumes e relações sociais, as mudanças, as diferenças e as semelhanças das vivências coletivas, sem julgar grupos sociais, classificando-os como mais “evoluídos” ou “atrasados”. (BRASIL, 1997, p. 52, **grifos nossos**)

A esse respeito Guimarães (2009) esclarece que,

O primeiro eixo temático proposto pelos PCNs – História local e do cotidiano – integrado aos temas transversais nos possibilita estudar as histórias de vida das crianças, a construção de identidades e as relações sociais nos grupos de vivência mais próximos, como a família e a escola. O desenvolvimento das noções de espaço e tempo e as relações sociais devem permear todo o processo de ensino nos primeiros anos, porque possibilitam ao professor a recuperação de histórias de modos de ser e viver. Possibilitam, ainda, desenvolver processos de construção da cidadania e atitudes e valores éticos, tais como respeito, solidariedade, amizade e diálogo. (2009, p. 63)

Os PCNs indicam como fazer a introdução deste estudo,

[...] identificando algumas das características da sociedade em que os alunos vivem, podem-se introduzir estudos sobre uma comunidade indígena que habita ou habitava a mesma região onde moram atualmente. A opção de introduzir estudos de povos indígenas é relevante por terem sido os primeiros habitantes das terras brasileiras e, até hoje, terem conseguido manter formas de relações sociais diferentes das que são predominantes no Brasil. A preocupação em identificar os grupos indígenas que habitam ou habitaram a região próxima do convívio dos alunos é a de possibilitar a compreensão da existência de diferenças entre os próprios grupos indígenas, com especificidades de costumes, línguas diferentes, evitando criar a imagem do índio como povo único e sem história. O conhecimento sobre os costumes e as relações sociais de povos indígenas possibilita aos alunos dimensionarem, em um tempo longo, as mudanças ocorridas naquele espaço onde vivem e, ao mesmo tempo, conhecerem costumes, relações sociais e de trabalho diferentes do seu cotidiano [...]. (BRASIL, 1997, p. 52-53, **grifos nossos**)

Este conteúdo evidencia o caráter plural que integra a proposta dos Parâmetros. Não podem ser vistos como aulas especiais nem muito menos devem ser considerados como novas matérias, disciplinas ou áreas de ensino. Estes temas devem fazer parte do trabalho compartilhado entre professores e alunos, assim como devem ser discutidos, debatidos e analisados concretamente.

Os temas propostos nos PCNs, segundo o Ministério da Educação, foram escolhidos com base nos seguintes critérios: Urgência Social; Abrangência Nacional; Possibilidade de Ensino e Aprendizagem no Ensino Fundamental, Favorecer a Compreensão da Realidade e a Participação Social. A partir desses critérios, foram-se eleitos temas transversais para serem trabalhados durante os quatro ciclos do ensino fundamental, dentre eles a pluralidade cultural. Esta tratará da diversidade do patrimônio cultural brasileiro, reconhecendo a diversidade como um direito dos povos e dos indivíduos e repudiando toda forma de discriminação por raça, classe, crença religiosa e sexo.

Constatamos, então, nos Parâmetros Curriculares de História, temáticas e conteúdos que abrangem a localidade e as comunidades indígenas, contudo ambos abarcam a compreensão do contexto sociocultural. Sobre a questão indígena, os PCNs abordam em seu texto o seguinte: “Identificação do grupo indígena da região e estudo do seu modo de vida social, econômico, cultural, político, religioso e artístico [...]. Identificação de semelhanças e diferenças entre o modo de vida da localidade dos alunos e da cultura indígena [...].” (BRASIL, 1997, p. 55)

Com vistas a contemplar tais temáticas, faz-se necessário, de acordo com as orientações, que os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental desenvolvam o entendimento do tempo presente e passado, reconheçam as diversidades e aproximações de modo de vida, de culturas, crenças, concernentes às localidades em que estão inseridos, como a escola, a família, a coletividade social e também em uma comunidade indígena da sua região, caso exista. Ademais, objetiva-se que o discente seja capaz de reconhecer sua realidade de modo que estabeleça vínculos de identidade histórica com outros tempos, que abarcam outros costumes, outros sujeitos e contextos. Cooper (2006) sugere como ensinar sobre o tempo nas aulas de história para crianças, a partir de mudanças nas vidas delas próprias, ou seja,

[...] Os adultos que trabalham com crianças sempre as ajudam a explorarem o passado e a passagem do tempo, apesar de poderem não chamar isto de História. Conversamos com crianças sobre mudanças em suas próprias vidas

e na vida de suas famílias, por que as coisas mudam e têm suas implicações, tais como uma mudança de casa e um novo bebê. Ajudamos as crianças a nos contarem sobre eventos em suas vidas, sequenciá-los e explicá-los. Falamos sobre formas nas quais o passado era diferente, tais como: quando você era bebê, quando a vovó era pequena. Ajudamos a medir a passagem do tempo: o aniversário, as estações do ano, meses, semanas, dias. A linguagem do tempo é integrante de tais conversas: antes, depois; então, agora; ontem, amanhã, próxima semana [...]. (2006, p. 177)

O ensinar história se inicia por estas miudezas e particularidades. É a partir destas minudências que a construção de um conhecimento significativo acontece.

Além dos PCNs (política curricular), outro programa de política pública importante na definição do que aprender a ensinar História nos anos iniciais é o PNLD - Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁴⁰ que tem como objetivo auxiliar o trabalho pedagógico dos professores por meio da avaliação, aquisição e distribuição gratuita de coleções de livros didáticos⁴¹ aos discentes da educação básica das escolas públicas. Coelho (2002) investigou como é realizada a escolarização do tempo histórico pelos livros didáticos de História para crianças no período de 2000-2001. A autora qual estudou Coleções de livros didáticos de História do 1º ao 4º ano, que foram selecionados pelo PNLD 2000/2001, concluiu que o tempo histórico tem-se constituído como conteúdo central de ensino da História escolar.

Tal categoria se apresentou nas três Coleções pesquisadas como objeto de temas, sequências didáticas e situações de aprendizagem previstas para serem abordadas nas aulas de História dos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental. Este fato permitiu à autora afirmar que o tempo histórico, como objeto central do conhecimento histórico é escolarizado, tanto, assumindo um estatuto de conteúdo, quanto de estruturador dos demais conteúdos. Esta pesquisa revelou ainda que a constituição do tempo histórico como objeto de ensino-aprendizagem está inserida num contexto em que se pretende construir uma nova concepção de História escolar que supere a tradicional, a qual se fixava no passado e se apresentava bastante distanciada das pessoas, principalmente dos alunos. Após tentativas de traçar algumas pistas para responder às questões decorrentes do processo de escolarização do tempo histórico pelas obras didáticas, a autora afirma que, de uma forma geral, a pesquisa aponta

⁴⁰Sobre isto ver no site: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>

⁴¹ Em relação aos livros didáticos de História para crianças, ler: COELHO, Araci Rodrigues. **Escalarização do tempo histórico pelos livros didáticos de História para crianças: uma análise dos Livros Didáticos de História (1º e 4º anos) do PNLD 2000/2001.** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. 2002. 225 f. (Dissertação Mestrado em Educação).

para a existência de uma tendência de escolarização adequada do tempo histórico pelos livros didáticos selecionados pelo PNLD 2000/2001.

A respeito do PNLD, analisamos o Edital mais recente para o ano de 2016. Os livros impressos devem cumprir o formato estipulado e serão selecionadas as produções didáticas de História que:

- a) utiliza a intensa produção de conhecimento nas áreas da História e da Pedagogia, realizada nos últimos anos, considerando-a como ponto de reflexão e de discussão;
- b) comprehende a escrita da História como um processo social e cientificamente produzido e que **desempenha funções identitária e de orientação na sociedade**;
- c) explicita as opções teórico-metodológicas (histórica e pedagógica);
- d) apresenta coerência entre as opções teórico-metodológicas explicitadas e o desenvolvimento dos textos principais, textos complementares, ilustrações e com os objetivos gerais do ensino de História para os anos iniciais do ensino fundamental;
- e) adota opções teórico-metodológicas que contribuem efetivamente para a consecução dos objetivos da História acadêmica e da disciplina escolar História para os anos iniciais do ensino fundamental;
- f) desperta os alunos para a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes, na construção da cidadania;
- g) estimula o convívio social e o reconhecimento da diferença, abordando a diversidade da experiência humana e a pluralidade social, com respeito e interesse;
- h) trabalha os preceitos éticos de forma contextualizada, visto que, desistoricizados, podem resultar em trechos, capítulos ou partes, dissociados da proposta geral da coleção, se transformando, apenas, em ensinamentos morais e cívicos não condizentes, seja com os objetivos do ensino, seja com a produção do conhecimento histórico;
- i) contribui para o desenvolvimento da autonomia de pensamento, o raciocínio crítico e a capacidade de argumentar do aluno;
- j) apresenta ilustrações variadas quanto às possibilidades de significação, como os desenhos, fotografias e reproduções de pinturas;
- k) apresenta ilustrações que exploram as múltiplas funções das imagens, de forma a auxiliar o aprendizado do alfabetismo visual e do ensino de História;
- l) apresenta, de forma contextualizada, propostas e/ou sugestões para que o educando acesse outras fontes de informações (rádio, TV, internet etc);
- m) apresenta imagens acompanhadas de atividades de leitura e interpretação e de interação, sempre que possível, referenciadas em sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico. (EDITAL PNLD/2016, 2014, p. 69-70, **grifos nossos**)

É notória a ênfase no âmbito dos direitos humanos, nas capacidades de autonomia, criticidade, participação, responsabilidade, entre outras, fato este que nos remete às diretrizes

da LDB a respeito dos currículos de História para as três etapas da Educação Básica, a Lei 9.394/1996, fixa:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia. (BRASIL, 1996)

Constatamos que, como produto das políticas dos anos 1990, a LDB preconiza no ensino de História a valorização das matrizes mais importantes no processo de formação sociocultural, qual seja, as populações indígenas e africanas. Desse modo, a preocupação multicultural se faz presente. No entanto, a LDB não enfatiza a história da África e dos povos indígenas. A partir dos anos 2003, o estudo destas referências culturais passa a ser obrigatório no ensino destinado a todos brasileiros, sobretudo na Educação Básica. Sobre isto, Guimarães (2012) afirma que:

O debate sobre o estudo da história e das culturas africana e indígena deve ser situado no contexto da história do Brasil, nas trajetórias das relações entre os diferentes povos que formaram a nação brasileira, reconhecendo, como uma das marcas desse processo, a diversidade de povos e culturas. (2012, p. 74).

De acordo com Guimarães (2012), é importante rever o ensino de História, pois muitas histórias amplamente difundidas estão impregnadas pelo racismo e discriminação social. Isto é reforçado pelas práticas disseminadas em nossa sociedade ao longo dos anos em diversos âmbitos, como por exemplo: no mercado de trabalho, na imprensa, na produção acadêmica-científica e também escolar. Repensar esta história no contexto educacional, com foco no

ensino fundamental, contribuirá não somente para o seu fortalecimento e o da cultura africana e indígena, mas principalmente para o respeito às diferenças, às diversas identidades, com base no princípio da igualdade para todos em uma sociedade democrática. A autora ainda explica que

O ensino de História, os conteúdos a serem ministrados, os objetivos de ensino, o papel da disciplina, as intencionalidades educativas são objeto de discussão, debates e disputas teóricas e políticas em diversos espaços formativos, de produção e transmissão de saberes. Respeitar, valorizar e incorporar a história e a cultura afro-brasileira e indígena na educação escolar são atitudes que não podem, a meu ver, ser tratadas como meros preceitos legais, mas um posicionamento crítico perante o papel da História como componente formativo da consciência histórica e cidadã de jovens. A História constitui um campo de saber fundamental na luta pela construção de uma sociedade democrática e multicultural. (GUIMARÃES, 2012, p. 80)

Neste cenário de debates, em 9 de janeiro de 2003, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 10.639 que torna obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos de ensino público e particulares da educação básica.

A aprovação ocorreu não somente pela mera iniciativa do Estado, mas, sobretudo, devido às lutas históricas empreendidas pelo Movimento Negro brasileiro em prol da educação. Após a aprovação da Lei nº 10.639/03, o CNE aprovou a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Este documento legal apresenta discussões e aprofundamentos da Lei nº 10.639/03, como também apresenta sugestões e orientações para a prática pedagógica. As instituições de ensino que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores passam a ter que observar a Resolução CNE/CP nº 1/ 2004. O Artigo 1º da referida Resolução estabelece que “As instituições de ensino superior deverão incluir, nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a educação das relações étnico-raciais (...)” (Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004. Parágrafo 1º do artigo 1º). Sobre isso, Gomes (2008) explica que

A implementação da Lei 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem somar às demandas do movimento negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação

escolar, em específico. Esses grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação anti-racista. (GOMES, 2008, p. 68-69)

Ainda segundo Gomes (2008),

A educação para as relações étnico-raciais que cumpre o seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e de dominação. (p. 83)

As lutas dos movimentos sociais e étnicos conquistaram a ampliação da legislação e a aprovação da Lei Federal nº 11.645 de 10 de março de 2008 que alterou a Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – LDB – e modificou a Lei Federal nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, determinando a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial da rede de ensino da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nos ensinos fundamental e médio, públicos e privados, com o objetivo de valorizar as populações indígenas e negras do Brasil. As modificações foram feitas, especificamente, no artigo 26, em seus parágrafos primeiro e segundo que, do ponto de vista do conteúdo, mantém as mesmas prerrogativas da legislação anterior, passando o artigo à seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008)

O parágrafo 1º do novo artigo 26-A define que “a inclusão dessa temática visa resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à história do Brasil”. O parágrafo seguinte explica que os conteúdos “serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”. A importância da Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003 desencadeou muitos estudos⁴² a respeito da temática Indígena, História da África e Cultura Afro-Brasileira, pois foram trazidos para o Brasil de 1550 a 1850, milhões de africanos, homens e mulheres, comercializados e escravizados. Os índios também foram escravos, ressaltando nesse sentido que ambos deixaram marcas de suas culturas, seus costumes e religião. Ou seja, trata-se de sujeitos importantes na construção da identidade nacional, sendo, portanto, temas relevantes de estudo, na educação brasileira, para a compreensão da história do país.

Um ponto fundamental a ser abordado, aqui, é que todo esse aporte legal significa um desafio adicional à escola, uma vez que não se trata apenas de o professor lidar com a mera articulação dos conteúdos das disciplinas, mas de saber incorporá-los nos momentos adequados, conforme a emergência de temas e/ou problemas advindos da realidade cotidiana dos alunos e de modo politicamente democrático, isto é, considerando os supostos da inclusão.

Gomes (2008) afirma que a construção de uma sociedade democrática demanda a compreensão dos processos históricos e culturais vividos por estes grupos. O discurso de democracia para todos não pode uniformizar e homogeneizar as trajetórias, as culturas, os valores e os povos. Os movimentos sociais buscam, cada vez mais, a ampliação da noção de democracia, com o intuito de inserir a diversidade, as diferenças, a favor de uma educação anti-racista para assim construirmos uma consciência coletiva, que tenha como meta a formação de uma sociedade mais humana, mais democrática em que todos os grupos étnicos e raciais no país convivam com respeito e dignidade.

⁴²Sobre esta temática foram defendidas no PPGED/UFU:

SILVA, Gizelda Costa da. **O estudo da História e a cultura afro-brasileira no ensino fundamental: currículos, formação e prática docente.** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia. 2011. 212 f. (Tese Doutorado em Educação).

PAULA, Benjamin Xavier de. **A educação para as relações étnico-raciais e o estudo de História e cultura da África e afro-brasileira:** formação, saberes e práticas educativas. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia. 2013. 327 f. (Tese Doutorado em Educação).

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Diretrizes Curriculares para o ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena:** implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de História iniciantes (Mato Grosso, Brasil). Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia. 2015. 327 f. (Tese Doutorado em Educação).

A referida autora adverte que a escola e pesquisas acadêmicas abordam a temática da Cultura Afro-Brasileira, em grande parte, somente a respeito do processo da escravidão dos negros, deixando de lado o ensino da África, bem como o histórico de luta e de resistência negra. Defende que estes aspectos sejam trabalhos na formação inicial dos docentes que irão atuar nos primeiros anos do ensino fundamental. Comungamos com Gomes (2008) a afirmativa de que

O estudo da África de ontem e de hoje, em perspectiva histórica, geográfica, cultural e política, poderá nos ajudar na superação do racismo no Brasil. Afinal, se um dos elementos que compõem o imaginário racista brasileiro é a inferiorização da nossa ascendência africana e a redução dos africanos escravizados à condição de escravo, retirando-lhes e dos seus descendentes o estatuto de humanidade, a desconstrução desses estereótipos poderá nos ajudar a superar essa situação. (2008, p. 77)

Assim, o currículo escolar deve incorporar as transformações, considerando os povos indígenas e os não-indígenas, ou seja, o currículo deve estar em constante mudança, conectado com as transformações socioculturais. A cultura brasileira é constituída por múltiplas identidades; pode-se assim dizer que não há uma cultura, e sim várias; uma cultura plural.

Canen e Oliveira (2002) defendem um currículo multicultural, problematizando as relações desiguais de poder e os mecanismos discriminatórios que inferiorizam identidades culturais específicas. Segundo as autoras, o multiculturalismo não deve ser tratado de forma exótica, folclórica, limitando-se às práticas de reconhecimento de padrões culturais diversificados, com seus ritos, costumes, culinária e outras diferenças. As perspectivas curriculares não devem reduzir o multiculturalismo a momentos de “feiras culturais” na educação, nem a momentos de celebração do Dia do Índio, tampouco a Semana da Consciência Negra e outros. O pressuposto de que informações sobre as tradições serão suficientes para a compreensão da complexidade da diversidade se restringe a uma visão fenomenológica do multiculturalismo, em detrimento do conhecimento histórico, político e social das diferenças como campo de luta e superação. Portanto, o estudo da história e da cultura da África e dos Afrodescendentes e Indígenas passa a fazer parte dos Cursos Superiores de Formação Docente, em particular dos Cursos de Pedagogia, na perspectiva da educação multicultural para a educação das relações étnico-raciais.

Acreditamos que o ensino de História multicultural requer enfrentar as questões temporais, a nossa relação com o passado. Cooper (2006) defende que estudar História nos anos iniciais do ensino fundamental inclui a dimensão do passado, contudo ela está, intrinsecamente, relacionada com o compreender e refletir sobre o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Os futuros profissionais da educação básica que ensinarão o componente curricular de História poderão ajudar seus alunos no processo de aprendizagem histórica, ou seja, no processo de entendimento do desenvolvimento do processo histórico. Segundo Cooper (2006), se os professores têm o intuito de auxiliar seus estudantes a se relacionarem dinamicamente com o passado, é necessário que obtenham formas de ensiná-los, desde o início, por meio de uma aprendizagem significativa, assim, considerando o “eu” dos discentes, bem como seus interesses. Com isto, verificamos a necessidade da formação profissional de qualidade nas licenciaturas. A autora afirma ser possível ensinar História para crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental de forma ativa, de modo que ocorra um engajamento discente para inquirir a História, contrapondo a “noção de uma História oficial única”.

Guimarães (2012) aborda de modo abrangente o conceito de História e partilhamos deste pensamento quando afirma:

[...] Concebemos a História como o estudo da experiência humana nos diversos tempos. A História busca compreender as inúmeras maneiras como homens e mulheres viveram e pensaram suas vidas e a de suas sociedades no decorrer do tempo. Ela permite que as experiências sociais sejam vistas como um constante processo de transformação – um processo que assume formas muito diferenciadas e que é produto das ações dos próprios homens. O estudo da História é fundamental para perceber o movimento e a diversidade, possibilitando comparações entre grupos e sociedade nos diversos tempos e espaços. A História nos ensina a ter respeito pela diferença, contribuindo para o entendimento do mundo em que vivemos e também do mundo em que gostaríamos de viver [...]. (2012, p. 40)

A partir da assertiva de Guimarães (2012), sublinhamos elementos e conceitos a serem estudados pela História, bem como vislumbramos a relevância do ensino de História na formação inicial e continuada docente, para que seja extensiva ao campo da educação básica, para que crianças, jovens, adultos e até mesmo os professores entendam o porquê e para que ensinar e aprender História.

Guimarães (2012) ainda afirma que,

[...] A História não é feita apenas por atores individuais, mas por movimentos sociais, pela classe trabalhadora, pelos militantes. A História nova preocupa-se também com os acontecimentos do cotidiano da vida humana, ligados às famílias, às festas, às formas de ensinar e aprender. São estudados o universo cultural e simbólico, as religiosidades, as mentalidades, os costumes, as diversas manifestações culturais. (2012, p. 45)

A História se constitui, no nosso modo de ver, por meio de um todo e não por partes, e sim, por meio de homens, mulheres, ricos, pobres, negros, índios, brancos, etc. A História abarca o que os sujeitos fizeram no passado e o que fazem no presente; portanto, os diferentes tempos e lugares. É inegável que para abordar as nuances desta área nas salas de aulas, é necessária uma formação sólida acerca dos temas, fontes e problemas, bem como dos modos de ensinar, analisar, pesquisar e interpretar.

Nos últimos anos, outro movimento marcou o debate acerca do que aprender e a ensinar em História: a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a área de Ciências Humanas. Segundo o documento, em processo de formulação e discussão pública, neste momento histórico, são objetivos da área para a educação básica:

- Conhecer princípios éticos, políticos, culturais, sociais e afetivos, sob a égide da **solidariedade, atentando para a diversidade, a exclusão**, avaliando e assumindo ações possíveis para o cuidado de si mesmo, da vida em sociedade, do meio ambiente e das próximas gerações.
- Analisar processos e fenômenos naturais, sociais, filosóficos, sociológicos, **históricos, religiosos e geográficos, problematizando-os em diferentes linguagens, adotando condutas de investigação e de autoria em práticas escolares e sociais voltadas para a promoção de conhecimentos, da sustentabilidade ambiental, da interculturalidade e da vida.**
- Problematizar o papel e a função de instituições sociais, culturais, políticas, econômicas e religiosas, questionando os confrontos entre grupos e sociedades, bem como **as práticas de atores sociais em relação ao exercício de cidadania, nos desdobramentos de poder e na relação dinâmica entre natureza e sociedade, em diferentes temporalidades e espacialidades.**
- Compreender e aplicar pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam saberes, conhecimentos e experiências que integrem e reflitam o percurso da Educação Básica, observando os preceitos legais referentes a políticas educacionais de **inclusão, considerando o trabalho e as diversidades como princípios formativos.** (BNCC, **grifos nossos**)⁴³

⁴³Endereço eletrônico. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC_CIH&tipoEnsino=TE_EF.
 Acesso em: 20 abr. 2016.

O componente curricular de História, segundo a BNCC, tem como objetivo facilitar o entendimento e a problematização dos valores, dos saberes e dos fazeres de pessoas, em diferentes espaços e tempos, na dimensão individual e coletiva. O estudo da História contribui para o desenvolvimento formativo dos alunos da educação básica, respeitando suas vivências e os diversos significados do viver em sociedade. De modo a favorecer o exercício da cidadania, na medida em que estimula e promove o respeito às particularidades e às pluralidades étnico-raciais e culturais, à liberdade de pensamento e ação e às diferenças de crenças e pensamentos, como requer a constituição nacional, a construção de uma sociedade democrática.

O documento da Base Nacional Comum Curricular também defende que o componente curricular História – na área das Ciências Humanas – tem função relevante na problematização das questões de identidade, que são temáticas abordadas pelas redes sociais, pela televisão, pelo cinema, pelo rádio e por todos os outros meios oriundos da revolução tecnológica do século XX. Sublinhamos que a pesquisa é abordada pela BNCC como princípio formativo básico no processo de construção de conhecimentos históricos, vinculados aos outros componentes curriculares das Ciências Humanas e demais áreas de conhecimento.

Portanto, o contexto multicultural, plural, histórico e em transformação, em que se situa a formação dos futuros professores que irão atuar na docência nos primeiros anos de escolarização, ensinando o componente curricular História, bem como a amplitude e pluralidade da formação docente, requer de nós docentes e investigadores um olhar crítico permanente para as diretrizes e debates acerca de o quê e para quê ensinar e aprender história. No próximo item, prosseguimos a análise comparada dos nove cursos de Pedagogia presenciais, ofertados em instituições federais no estado de Minas Gerais, procurando olhar atentamente as configurações do ensino de História a luz do que foi debatido até então.

4.1.1 Os Componentes curriculares relacionados ao ensino de História nos Cursos de Pedagogia

Aprofundamos, no tópico anterior, a questão do quê estudar na História e para quê estudá-la e, nesse sentido, o quanto se faz relevante uma formação inicial de professores, na preparação dos futuros profissionais para a docência, capazes de se inserirem no debate educacional por meio da articulação entre os conhecimentos pedagógicos, históricos,

curriculares e práticos. Seguiremos as categorias estabelecidas na metodologia do estudo, as quais foram inspiradas nos estudos de Gatti e Barreto (2009). Nosso intuito é abordar os componentes curriculares relacionados ao ensino de História: as disciplinas obrigatórias e as optativas, bem como suas respectivas cargas horárias e a carga horária total dos cursos; as ementas das disciplinas relacionadas ao ensino de História: concepções; princípios; conteúdos; temas; problemas; metodologias referentes ao ensino de História; referências bibliográficas (básicas e complementares); o embasamento teórico oferecido relativo à formação profissional específica para o ensino de História nos primeiros anos de escolaridade.

Segundo Soares (2009), os componentes curriculares referentes ao ensino de história nos cursos de Pedagogia devem ter alcance satisfatório para que os alunos compreendam o básico da ciência histórica e do seu percurso no cerne das humanidades, haja vista que é fundamental compreender como se produz a história e como se compõe a sua narrativa. Como também, é relevante para a formação inicial, aprofundar o estudo de conteúdos que são inerentes dos anos iniciais do ensino fundamental.

Verificamos que os nove (9) cursos investigados ofertam disciplinas no âmbito do ensino das Ciências Humanas, conforme o Quadro 21:

Quadro 21 – Disciplinas específicas /obrigatórias do ensino de História.

Instituição	Disciplina	CH da disciplina	CH Total do Curso	% em relação à CH do Curso
UFJF	Fundamentos Teóricos Metodológicos e Aprendizagem e Prática Escolar em História I	60	3200	1,9
UFMG	Fundamentos e Metodologia do Ensino de História	60	3210	1,9
UFOP	História: Conteúdos, Metodologias e Prática de Ensino	90	3230	2,8
UFSJ	Fundamentos e Didática da História	72	3568	2,0
UFU	Metodologia do Ensino de História e Geografia	60	3530	1,7
FACIP	Construção do Conhecimento em História	60	3365	1,8
UFV	História	60	3450	1,7
UFVJM	Princípios e Métodos do Ensino de Ciências Humanas	60	3815	1,6
UNIFAL	História: Fundamentos e Metodologias I	75	3300	3,6
	História: Fundamentos e Metodologias II	45		

FONTE: Dados dos PPCs Investigados, 2015.

Como se pode observar o Curso de Pedagogia da UFVJM não oferece uma unidade curricular específica dos saberes relativos ao campo da História. O Curso de Pedagogia da UFJF apresenta a unidade curricular, intitulada “Fundamentos Teóricos Metodológicos e Aprendizagem e Prática Escolar em História I”, com carga horária de 60 horas, que corresponde a 1,9% da carga horária total do Curso e é elemento do terceiro período. Sublinhamos que o documento de reestruturação curricular desta Licenciatura prevê a oferta da disciplina intitulada “Fundamentos Teóricos Metodológicos e Aprendizagem e Prática Escolar em História II” como componente curricular eletivo do Curso, porém segundo o testemunho do Prof. UFJF esta unidade curricular é raramente ofertada. O Curso da UFMG oferta uma disciplina, intitulada “Fundamentos e Metodologia do Ensino de História”, com 60 horas, que corresponde também a 1,9% da carga horária total do Curso. O Curso da UFOP oferta o componente curricular, intitulado “História: Metodologias e Prática de Ensino”, com carga horária de 90 horas, que corresponde a 2,8% da carga horária total do Curso. O Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSJ oferta a disciplina “Fundamentos e Didática da História” com carga horária de 72 horas, que corresponde a 2,0% da carga horária total.

O Curso da UFU oferece a disciplina “Metodologia do Ensino de História e Geografia”, sendo o único curso em que o ensino de História e de Geografia foram localizados no mesmo componente curricular. A carga horária total da disciplina é de 120 horas, sendo 60 horas focalizadas para o ensino de História, e as demais 60 horas para o ensino de Geografia⁴⁴ - ressaltamos que a carga horária deste componente curricular corresponde a 1,7% da carga horária do Curso.

O Curso de Pedagogia da FACIP/UFU oferta a disciplina “Construção do Conhecimento em História” que possui 60 horas e corresponde a 1,8% da carga horária total. O Curso da UFV tem como disciplina específica do ensino de História a unidade curricular intitulada “História” de 60 horas, correspondendo a 1,7% da carga horária total. O Curso da UFVJM é o que disponibiliza menor espaço para as aulas referentes ao ensino de História, com a disciplina “Princípios e Métodos do Ensino de Ciências Humanas”, sendo que, como realçamos anteriormente, não possui em sua matriz curricular uma disciplina específica na área de estudo. A disciplina oferecida nesta Licenciatura possui 60 horas, que corresponde a 1,6% da carga horária total do Curso. Por fim, o Curso da UNIFAL se destaca dos outros por

⁴⁴De acordo com as informações do Curso, no processo de revisão curricular em curso, a disciplina será desmembrada em duas, respeitando as especificidades das áreas de História e Geografia.

ser o único que oferta dois componentes curriculares referentes a área específica do ensino de História, com as seguintes disciplinas: “História: Fundamentos e Metodologias I” com 75 horas e “História: Fundamentos e Metodologias II” com 45 horas, juntas somando 120 horas, que correspondem a 3,6% da carga horária total do Curso. Verificamos assim, os cursos que direcionam maior carga horária para o estudo do ensino de História são: UNIFAL e UFOP. Por outro lado, constamos os cursos que direcionam menor espaço são: UFVJM, UFV e UFU.

O elenco das disciplinas optativas oferecidas nos cursos investigados é amplo e variado. O curso de Licenciatura em Pedagogia da UFVJM se diferencia dos demais por não apresentar no documento oficial qualquer componente curricular optativo. O curso de Pedagogia da UNIFAL também se diferencia dos demais por enfatizar no PPC que as disciplinas optativas são oferecidas pelos docentes, de modo semestral, a partir da área de atuação específica de cada um ou mediante a demanda dos discentes. As disciplinas optativas do Curso são intituladas genericamente de “Tópicos em Educação I” e “Tópicos em Educação II”, as mesmas possuem carga horária de 30 horas cada, o documento não especifica quantas optativas os alunos devem cursar.

Os demais cursos pesquisados apresentam em seus documentos institucionais um grande elenco de disciplinas eletivas. Evidenciamos que o Curso da UFMG oferta a disciplina intitulada “Tópicos em Educação: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. O Curso de Pedagogia da UFSJ oferta várias disciplinas eletivas, que fazem parte das “Unidades Curriculares Eletivas”, sendo que os alunos devem escolher quatro (4) unidades curriculares de 36 horas cada, ao longo do Curso. As unidades curriculares referentes ao ensino de História são respectivamente: “Educação e Movimentos Sociais”; “História da Educação Regional”; “Diversidade Cultural e Educação”; “História e Cultura Afro-Brasileira”. O documento deste Curso esclarece que as ementas das disciplinas optativas são elaboradas pelos professores proponentes e são avaliadas pelo Colegiado do Curso.

O Curso de Pedagogia da UFU oferece apenas uma optativa concernente ao ensino de História, anualmente, intitulada “Racismo e Educação: desafios para a formação docente”, a mesma foi citada no Capítulo II, no âmbito do estudo da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena. O Curso da FACIP/UFU oferta uma disciplina de 60 horas, intitulada “História, Gênero e Educação”. O Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFOP oferta duas (2) disciplinas eletivas referentes ao ensino de História, ambas com carga horária de 60 horas, intituladas “História de Minas Gerais” e “Folclore Brasileiro”. O Curso da UFJF oferta três

(3) disciplinas, intituladas “Tópicos especiais em educação e desigualdade social”; “Movimentos Sociais e Educação” e “Educação e Diversidade II”, além da disciplina “Fundamentos Teóricos Metodológicos e Aprendizagem e Prática Escolar em História II”, que compõe a matriz curricular do Curso, mas é ofertada raramente. Por fim, o Curso da UFV oferta uma disciplina com carga horária de 70 horas, intitulada “Etnia e Educação”. Com isto, sublinhamos que os cursos que oferecem maior espaço ao ensino de História, por meio dos componentes curriculares eletivos, são os cursos da UFSJ com (4) quatro optativas, seguido pelo curso da UFJF, com (3) três. É possível verificar por meio da análise de todos os componentes curriculares optativos, o que Gatti e Barretto (2009) concluíram em estudo realizado, que a ênfase recai sobre os “temas transversais sugeridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ética, Educação Sexual, Educação Ambiental, e disciplinas voltadas a estudos sobre as novas tecnologias e educação, educação a distância” (GATTI e BARRETTO, 2009, p. 130).

4.2 Ementas das disciplinas relacionadas ao ensino de História

Iniciamos a discussão e a reflexão deste tópico, a partir do entendimento de que formar professores para os anos iniciais do ensino fundamental requer formar profissionais capazes de desenvolver em suas trajetórias formativas os saberes necessários no âmbito teórico e nas relações teoria e prática, que oferecem os meios para o saber fazer dos docentes que irão ensinar conteúdos de Português, Matemática, História, e outros, na educação básica. Enfatizamos nesta Dissertação os saberes conceituais e metodológicos do ensino de História, ou seja, os saberes que os professores mediam na sala de aula, ao ensinarem os conteúdos, de modo crítico e criativo, se contrapondo ao mero ato da transmissão mecânica dos conteúdos de livros e textos.

Discorreremos brevemente sobre as ementas de cada Curso. A seguir, apresentamos um quadro comparativo com a descrição das Ementas:

Quadro 22 – Ementas das disciplinas relacionadas ao ensino de História

IES	Disciplinas	Ementas
UFMG	Disciplina: Fundamentos e Metodologia do Ensino de História	Processos sociocognitivos do desenvolvimento da temporalidade e causalidade histórica. Formação de conceitos pelos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Relações entre o pensamento concreto e abstrato, histórica individual e vivida e memória social e conhecimento histórico. Relação entre tais processos e as diferentes concepções de história e de ensino-aprendizagem. Processo de formação histórica de Minas Gerais: o local, o regional e o nacional. Uso de fontes históricas como mediadores culturais: iconográficas, objetos da cultura material, fontes escritas e orais. Processos de ensino-aprendizagem da História em sala de aula e em ambientes culturais. Propostas curriculares e livros didáticos.
UFSJ	Fundamentos e Didática da História	História e abordagens historiográficas. Alguns conceitos: tempo histórico, sujeito histórico-social, saber histórico, memória, educação patrimonial, fontes primárias e secundárias. Abordagens sobre o ensino de História para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Organização e prática docente e o compromisso social e político do professor de História.
UFU	Metodologia do Ensino de História e Geografia	Concepções de História e Geografia recorrentes no ensino na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O Papel dessas disciplinas no currículo escolar. Políticas públicas para o ensino de História e Geografia. O estudo da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena. Diagnóstico e crítica da atual realidade do ensino e das pesquisas nas áreas de História e Geografia. Experiências didáticas e propostas metodológicas em debate e implementação. Temas recorrentes na Educação Infantil e séries/anos iniciais do Ensino Fundamental. Alfabetização cartográfica. Diferentes fontes e linguagens no ensino de História e Geografia.
UFJF	Fundamentos Teóricos Metodológicos e Aprendizagem e Prática Escolar em História I	Introdução aos Fundamentos do Ensino de História nas séries iniciais e Educação Infantil.
UFV	História	História e Estudos Sociais. A história nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. A construção da noção de tempo histórico nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. A dimensão do tempo histórico nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. Propostas

		curriculares para a história nas séries iniciais e na educação infantil. Elaboração de um projeto de trabalho para o ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil, numa abordagem interdisciplinar para ser executado em situação simulada.
UNIFAL	História: Fundamentos e Metodologias I	As abordagens sobre o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: os conteúdos, o currículo e os métodos de ensino. Conceitos e categorias para o ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental. A historiografia referente a escravidão, a aculturação dos povos indígenas e demais processos de organização social e econômica do Brasil Colonial. Materiais didáticos e as fontes documentais para o ensino de história dos anos iniciais.
	História: Fundamentos e Metodologias II	As abordagens sobre o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: os conteúdos, o currículo e os métodos de ensino. Conceitos e categorias para o ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental. A historiografia referente a constituição e consolidação do Estado brasileiro; aos processos de industrialização e urbanização no Brasil e aos conflitos sociais no campo e na cidade. Materiais didáticos e as fontes documentais para o ensino de história dos anos iniciais.
FACIP/UFU	Construção do Conhecimento em História	Concepções de História recorrentes no ensino na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O Papel dessas disciplinas no currículo escolar. Diagnóstico e crítica da atual realidade do ensino e das pesquisas na área de História. Experiências e propostas metodológicas em debate e implementação. Temas recorrentes na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de História. Elaboração de materiais didáticos.
UFOP	História: Conteúdos, Metodologias e Prática de Ensino	Contextualização da prática pedagógica de história na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental: objetos de estudo, concepções científicas e históricas. Conteúdos e metodologias para o ensino de história para a educação infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: ensino de história numa visão interdisciplinar: construção de conhecimento da realidade social, histórica e cultural; avaliação e construção da cidadania numa perspectiva sócio-histórica.
UFVJM	Princípios e Métodos do Ensino de Ciências Humanas	Conhecimento e uso de fontes históricas com recursos didáticos, análise e prática educativas. Análise de material didático no ensino de ciências humanas. Concepção e instrumentos de avaliação no ensino de práticas interdisciplinares. Produção de material didático.

FONTE: Dados dos PPCs Investigados, 2015.

A ementa do Curso de Pedagogia da UFMG sinaliza o trabalho com livros didáticos, noções de tempo, permanência e mudança, fato histórico, sujeito histórico, relações sociais. Destaca-se por mencionar a formação histórica de Minas Gerais, abrangendo o local, o regional e o nacional, bem como focaliza diferentes fontes históricas como mediadores culturais e ambientes culturais. A ementa do Curso da UFSJ não menciona o estudo do livro didático, sublinha conceitos de tempo, sujeito histórico, saber histórico, educação patrimonial, fontes primárias e secundárias. Destaca-se por abordar o ensino de História para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como organização e prática docente e o compromisso social e político do professor de História.

A ementa da Licenciatura em Pedagogia da UFU indica de modo mais denso o trabalho com conteúdos dos livros didáticos e, por meio da ficha de disciplina, é possível compreender que este componente curricular trabalha no sentido de debater e produzir propostas metodológicas e materiais pedagógicos que possam contribuir com o desenvolvimento das pesquisas e com a construção de práticas comprometidas com a formação de sujeitos conscientes do fazer e do saber histórico. O ementário aborda também conceitos de História recorrentes nos currículos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, aborda o estudo no âmbito de compreender o papel da disciplina de ensino de História no currículo escolar, bem como a incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de História. O principal destaque desta ementa é a menção ao estudo da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena, ou seja, nesta unidade curricular é contemplada a determinação legal que tornou obrigatório o estudo da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena.

A ementa do Curso da UFJF aborda o estudo dos fundamentos do ensino de História na Educação Infantil e nos anos iniciais, sendo que a redação da ementa ainda preserva a nomenclatura “séries”, haja vista que houve mudanças, sendo que a utilizada no momento é “anos”. Esta ementa possui a redação mais vaga comparada com as outras, fato que dificulta a compreensão dos temas propostos, como também não possibilita o conhecimento dos objetivos da disciplina. A ementa do Curso da UFV se destaca das outras por mencionar a elaboração de um projeto de trabalho para o ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil com abordagem interdisciplinar para ser executado em situação simulada. No que se refere às demais menções de trabalho é semelhante às outras ementas. A ementa da primeira disciplina ofertada pelo Curso da UNIFAL, “História:

“Fundamentos e Metodologias I”, enfatiza o trabalho com a historiografia referente a escravidão, a aculturação dos povos indígenas e demais processos de organização social e econômica do Brasil Colonial. E a ementa da segunda disciplina ofertada, “História: Fundamentos e Metodologias II”, enfatiza o estudo da historiografia referente a constituição e consolidação do Estado brasileiro; aos processos de industrialização e urbanização no Brasil e aos conflitos sociais no campo e na cidade

A ementa do Curso da FACIP/UFU se assemelha à do Curso da UFU, ou seja, não há destaques e diferenças com relação às demais ementas. A ementa da disciplina do Curso da UFOP se destaca pela densidade da abordagem que não é superficial, tratando dos conteúdos e metodologias para o ensino de História para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, com foco interdisciplinar. É ponto de destaque o trabalho concernente a construção da cidadania em uma perspectiva sócio-histórica. Por fim, a ementa do componente curricular da UFVJM, que contempla a análise e a produção de material didático, sem destaques para semelhanças ou diferenças, entretanto, pontuamos novamente que a disciplina não diz respeito a área específica de história.

Assim como Gatti e Barreto (2009) que concluíram em seu estudo que as ementas analisadas apresentam um panorama sobre os conteúdos específicos sem abordarem o modo de construção de determinados conceitos, bem como sem problematizar os significados que poderão ser construídos pelos alunos, evidenciamos também, em nossa análise, tais aspectos nas ementas investigadas nesta Dissertação. Constatamos na maioria do ementário, o tratamento de modo superficial dos princípios e problemas.

As fichas de disciplinas foram analisadas integralmente, contudo os Cursos de Licenciatura em Pedagogia da UFSJ e da UNIFAL não disponibilizaram nos seus respectivos endereços eletrônicos as fichas de disciplinas. Realizamos análise das fichas de disciplina dos Cursos da UFU e da FACIP/UFU; dos planos de ensino dos Cursos da UFJF e da UFVJM; dos programas de disciplinas das Licenciaturas da UFV e da UFOP e, por fim, da ementa da disciplina referente ao ensino de História do Curso da UFMG. Ressaltamos estas análises devido às diferenças de nomenclatura e de elementos que os documentos apresentaram.

Sublinhamos que a ficha de disciplina do Curso da UFU se destacou dos demais documentos institucionais por elencar os elementos: ementa, justificativa, objetivo geral, objetivos específicos, programa de ensino, metodologia, avaliação e bibliografia, ou seja, foi o que melhor possibilitou nossa compreensão com relação ao que ensina, para quê e como

ensina a disciplina em estudo. A ficha de disciplina do Curso da FACIP/UFU também é abrangente e fornece elementos para o entendimento de como se dá a disciplina no Curso, a partir dos objetivos, ementa, descrição do programa e referências. O Plano de ensino da UFJF se diferencia por um aspecto que consideramos negativo, o de apresentar uma resumida ementa e com extensa bibliografia, sem mais elementos. Por fim, pontuamos o plano de ensino do Curso da UFVJM, que apresentava objetivo, ementa, conteúdo e bibliografia, porém de forma superficial, sem conseguir demonstrar de que forma a disciplina é conduzida ou pensada. São pontos a serem aprimorados pelos respectivos cursos.

Além disso, o estudo das fichas e programas de disciplina possibilitou a análise das bibliografias mais recorrentes, tanto as básicas quanto as complementares. Constatamos que entre as bibliografias básicas, os autores mais recorrentes foram: Bittencourt (1998; 2004), Guimarães (1993; 1997; 2003; 2012), Brasil (PCNs) (1997), Carretero (1997) e Fonseca (2004). As bibliografias complementares mais recorrentes foram: Siman (2001) e Zamboni (1985; 2007).

4.3 O que dizem os professores formadores da área de ensino de História?

Apresentamos a seguir o perfil dos professores formadores da área de ensino de História, colaboradores da pesquisa, haja vista que consideramos importante explicitar quem são os contribuintes da pesquisa.

O Quadro 23 demonstra sinteticamente o perfil dos professores formadores da área de ensino de História, por meio da apresentação da instituição de ensino em que lecionam, gênero, área de atuação e formação. O quadro demonstra os perfis dos docentes que colaboraram com a pesquisa.

Verificamos que entre os sete (7) professores que responderam ao questionário, quatro (4) são do sexo feminino e três (3) do sexo masculino, sendo que os docentes dos cursos da UFSJ e da UFV não colaboraram com a pesquisa. Aqueles responsáveis pelo componente curricular de ensino de História nos Cursos da UFMG, da UFJF, da UNIFAL, da UFOP e da UFVJM possuem Graduação em História, sendo que o Prof. UFMG, da disciplina em questão do Curso de Pedagogia, era contratado, portanto assumiu a disciplina em caráter temporário.

Os que são colaboradores dos cursos da UFU⁴⁵ e FACIP/UFU possuem Graduação em Geografia, sendo que, os docentes (Prof. UFMG; Prof. FACIP/UFU; Prof. UFOP) têm Mestrado e Doutorado em História. O Prof. UFU possui Mestrado em Geografia, os demais são mestres e doutores em Educação.

Quadro 23-Perfil dos Formadores da Área de Ensino de História das IFES⁴⁶.

Perfil dos Professores da Área de Ensino de História			
IES	Gênero ⁴⁷	Área de atuação	Formação
UFMG	M	Estágio e Prática em História: Fundamentos e Metodologia no Ensino de História.	Graduação em História; Mestrado e Doutorado em História.
UFSJ	-	-	-
UFU	F	Metodologia do Ensino de História e Geografia.	Graduação em Geografia; Mestrado em Geografia e Doutorado em Educação.
UFJF	F	Fundamentos Teóricos Metodológicos e Aprendizagem e Prática Escolar em História I e II.	Graduação em História; Mestrado e Doutorado em Educação.
UFV	-	-	-
UNIFAL	M	História: Fundamentos e Metodologias I e II.	Graduação em História; Mestrado e Doutorado em Educação.
FACIP/UFU	M	História do Brasil: Construção do Conhecimento em História; História e Cultura Afro-brasileira; PIPE.	Graduação em Geografia; Mestrado em História; Doutorado em História Cultural.
UFOP	F	Ensino de História.	Graduação em História; Mestrado e Doutorado em História.
UFVJM	F	Princípios e Métodos do Ensino de Ciências Humanas; Orientação ao Estágio em Diversidade; Estágio Supervisionado em Diversidade.	Graduação em História; Mestrado e Doutorado em Educação.

FONTE: Dados da pesquisadora, 2015.

Um dos procedimentos dessa pesquisa foi conhecer melhor, por meio dos questionários enviados aos coordenadores e aos professores dos cursos, sobre o espaço da História nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, a avaliação dos profissionais sobre a

⁴⁵ A professora da área específica de História do Curso de Pedagogia da UFU não concedeu depoimento via e-mail, por ser orientadora deste trabalho.

⁴⁶ Os nomes dos formadores foram omitidos para preservar as identidades dos colaboradores.

⁴⁷ O gênero dos professores colaboradores da pesquisa foi indicado pelas letras maiúsculas: F – Feminino; M – Masculino.

contribuição para a formação dos docentes que atuam no ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental; como os cursos cumprem a determinação legal que tornou obrigatório o estudo da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo escolar, questão esta abordada por nós no Capítulo 2, especificamente na “unidade de capacitação: o tratamento da diversidade cultural, étnica e racial”, quando usamos os testemunhos de alguns coordenadores de cursos, para sublinharmos esta questão. Por fim, procuramos entender por meio dos testemunhos dos profissionais da docência, os saberes, as metodologias e práticas de ensino de História no Curso de Pedagogia destacados pelos professores colaboradores.

Procuramos estabelecer um diálogo com os testemunhos, evidenciando algumas das declarações dos professores formadores que contribuíram para ampliar a nossa compreensão dos PPCs- Projetos Pedagógicos dos Cursos de formação de docentes.

4.3.1 Qual o espaço da História nos Cursos?

Por meios das análises dos PPCs, identificamos as disciplinas ofertadas pelos Cursos que têm como objeto os conteúdos e as metodologias relativas ao ensino de História para os anos iniciais do ensino fundamental, bem como analisamos o espaço ocupado pelo componente curricular em relação à totalidade do Curso investigado. Verificamos que os PPCs que se destacaram com relação a maior carga horária destinada ao ensino de História foram os Cursos de Pedagogia da UNIFAL e da UFOP, seguidos pelos cursos da UFSJ, da UFJF e da UFMG. Por outro lado, evidenciamos que os Cursos que destinam a menor carga horária para o ensino de História, foram UFVJM, UFV, UFU e FACIP/UFU. Registraramos as manifestações dos professores colaboradores sobre tal questão.

Em 2010, o PPP do curso sofreu modificações e, nesse processo os **conteúdos e metodologias específicas da docência nas séries iniciais** sofreram uma desvalorização, ainda que pequena, no PPP do curso. Tais componentes curriculares estão concentrados no 7º e 8º período do curso, e, a meu ver, compreendidos como um apêndice pelos discentes e demais docentes do curso. (Prof. UNIFAL, **grifos nossos**)

Nossa maior dificuldade no curso de Pedagogia é a fragmentação das disciplinas, que constituem mais um caleidoscópio do que um desejo. Outro desafio é a superação de uma abordagem somente acadêmica (com forte carga de leitura), sem maior conexão com a práxis pedagógica (como a promoção de oficinas, entrevistas e visitas guiadas). Os pontos positivos, em meu entender, referem-se ao alto nível do curso, em termos de

qualificação acadêmica, e o envolvimento geralmente ativo dos estudantes. Destaca-se a manutenção de vários estereótipos relativos ao ensino de História junto aos estudantes que iniciam a disciplina, os quais muitas vezes ainda associavam ensino de história e memorização de datas e fatos. Espero ao final da disciplina ter apresentado um outro sentido da experiência histórica, entendida como transformação da vida, a partir de múltiplas escolhas em tensão. (Prof. UFOP, **grifos nossos**)

Sublinhamos dois aspectos levantados pelos colaboradores. Em primeiro lugar, o posicionamento temporal das disciplinas na trajetória curricular (7º e 8º períodos) e a fragmentação. Veiga et al. (1997), analisando as concepções dos interlocutores da pesquisa acerca dos cursos de Pedagogia, evidenciou, assim como o Prof. UFOP, as fragilidades do curso de Pedagogia e as agrupou em três eixos, a saber o primeiro:

A primeira é a representada pela fragmentação da organização curricular e do conhecimento. Os interlocutores apontam como causa a forma disciplinar de se organizar o currículo, que separa a teoria da prática. Como consequência, o futuro profissional não é capaz de relacionar seus conhecimentos com a prática pedagógica. Isso coloca o docente em formação numa posição de futuro transmissor de conhecimentos estanques veiculados no curso de pedagogia. A separação entre teoria e prática fortalece a presença de blocos autônomos de disciplinas, tendo, de um lado, a fundamentação teórica e, de outro, a parte prática, representadas pelas disciplinas estágio supervisionado e prática de ensino, ministradas no final do processo de formação. (1997, p. 93)

O Coord. UFOP ressalvou que no momento da colaboração com este trabalho, o PPC e a matriz curricular do curso encontravam-se em processo de mudanças. Ressaltou ainda que os conteúdos de História eram discutidos amplamente no Estágio Supervisionado na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, fato esse diferenciado dos demais Cursos analisados.

Sobre essa questão o Prof. UFJF assim declarou

O espaço dedicado à História é tímido. Conforme busquei contemplar na questão anterior, a disciplina é oferecida apenas em um semestre, no início do Curso. Embora a estrutura curricular preveja a oferta da disciplina *Fundamentos Teóricos Metodológicos e Aprendizagem e Prática Escolar em História II*, na prática tal disciplina é raramente oferecida. A retomada da discussão do ensino de História durante o Curso está condicionada à disponibilidade do corpo docente em oferecer tal disciplina ou qualquer outra que se dedique à abordagem dos conteúdos e metodologias do ensino de História. (Prof. UFJF)

O Prof. UFMG foi direto e objetivo em seu testemunho:

Existe um espaço adequado, todavia, devendo-se considerar que a mera presença, sem o devido trabalho pedagógico, constitui apenas formalidade. (Prof. UFMG)

De modo geral, com exceção do último relato, os formadores foram unâimes em afirmar que o espaço para a História é escasso, tímido e desvalorizado no PPC. Uma das afirmações que mais nos chamou a atenção foi do Prof. UFOP, ao explicitar os pontos desafiadores para o espaço da História que é de se caracterizar por forte carga de leitura, sem maiores articulações com a prática, a práxis pedagógica, como a promoção de oficinas, entrevistas e visitas guiadas; práxis estas que concebemos como relevantes para a formação inicial de qualidade dos futuros professores que provavelmente ensinarão História. A declaração do Prof. UFJF também, a nosso ver, relevante pelo fato de demonstrar que a continuação da disciplina obrigatória I é no âmbito do eletivo e ainda com o agravante de que para ser ministrada, ela depende da disponibilidade do corpo docente para ofertar a disciplina “Fundamentos Teóricos Metodológicos e Aprendizagem e Prática Escolar em História II”.

Ainda sobre o espaço de História no PPC, destacamos o testemunho do formador do Curso que oferece o menor espaço para o componente curricular no PPC, da UFVJM, o qual relatou

Considerando que o Curso de Pedagogia da UFVJM possui a especificidade de se organizar, via lógica dos Bacharelados Interdisciplinares, a partir da área de concentração em Pedagogia, no Projeto Pedagógico do Curso, constam 30 (trinta) unidades curriculares, UC's, sendo 4 (quatro) com temáticas relacionadas a História a saber: História Geral da Educação; História da Educação Brasileira; Princípios e Métodos do Ensino de Ciências Humanas; Orientação ao Estágio em Diversidade. (Prof. UFVJM)

Utilizando da devolutiva do Prof. UFVJM, compreendemos o quanto é limitado o espaço da disciplina de História neste Curso. A disciplina “Princípios e Métodos do Ensino de Ciências Humanas” é o único componente curricular/unidade curricular do Curso que focaliza os conteúdos e as metodologias relativas ao ensino de História.

Além das questões tratadas anteriormente referentes a este Curso, evidenciamos em algumas declarações dos Coordenadores dos Cursos, que consideram as disciplinas “História da Educação e História da Educação Brasileira” como espaços do ensino de História nos PPC

dos Cursos. Contudo, consideramos que tais disciplinas não abrangem o ensino de História a ser ensinado nas salas de aulas dos anos iniciais. Ancoramo-nos no estudo de Gatti e Barreto (2009), como também no de Libâneo (2010), acerca da distribuição das disciplinas de Cursos de Pedagogia por categorias, sendo que a de “Fundamentos teóricos da educação” agrupa as disciplinas: Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação e correlatas. Conforme as categorias de análise estabelecidas por Gatti e Barreto (2009), a disciplina História da Educação permeia os fundamentos teóricos da educação:

Fundamentos teóricos da educação – agregam as disciplinas que oferecem uma base teórica ao estudante, a partir de diferentes áreas do conhecimento: Antropologia, História, Psicologia, Sociologia, Estatística, entre outras, e suas correlatas no campo da educação. Por guardar maior relação com o campo da Pedagogia, a didática geral foi destacada em um subgrupo que será analisado separadamente, dentro desta categoria. (2009, p. 118)

Outra categoria estabelecida por Gatti e Barreto (2009) diz respeito aos “Conhecimentos relativos à formação profissional específica”, que agrupam disciplinas que fornecem meios para a atuação docente em sala de aula, abarcando o ensino de História como subcategoria nomeada como “Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino”, que elenca os conteúdos básicos do Ensino Fundamental, como as autoras demostram:

[...] didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino: Conteúdo e Metodologia de **Língua Portuguesa**, Conteúdo e Metodologia de **Matemática**, **Didática do Ensino de História**, Fundamentos e Metodologia do Ensino de **Ciências Naturais**, Fundamentos e Metodologia de **Língua Portuguesa** nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de **Geografia**, Língua Portuguesa: **Conteúdos e Didáticas**, **Metodologia da Alfabetização e Letramento**, Metodologia do Ensino de Artes, Metodologia do Ensino da **Educação Física**, Prática de Ensino em Metodologia da Língua Portuguesa, e Pesquisa em Educação na Prática de Ensino [...]. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 119, **grifos nossos**)

Assim, a disciplina de História da Educação não aborda o conteúdo básico relacionado à área do ensino de História. E o espaço concernente ao ensino de História (conteúdos e metodologias) é restrito e desafiador no sentido de formar professores capazes de produzir saberes e práticas pedagógicas significativas para a aprendizagem histórica.

4.3.2 O que os formadores pensam sobre a contribuição dos Cursos para a formação de professores?

Registraramos e analisamos os testemunhos sobre esta questão, respostas que a nosso ver, são densas e podem contribuir para ampliar a compreensão do problema. Sublinhamos que há uma discrepância entre o que é estabelecido nos PPCs e o que dizem os colaboradores sobre o processo formativo.

O Prof. UFJF avalia do seguinte modo:

Creio que há dois fatores que comprometem a formação dos professores que irão atuar no ensino de História. **O primeiro deles diz respeito ao pouco espaço que a disciplina assume no Currículo do Curso.** A natureza da proposta da disciplina, que prevê uma abordagem que transite da introdução à discussão da “natureza” do conhecimento histórico, do fazer histórico na relação com o conhecimento histórico escolar, à abordagem das metodologias do ensino de história nos anos iniciais, **exige um espaço-tempo no Currículo, muito maior do que aquilo que concretamente ocorre.** O segundo deles tem a ver com a estruturação estanque das disciplinas dedicadas à abordagem dos conteúdos e metodologias das diversas áreas do conhecimento (Matemática, Geografia, Artes, Alfabetização, Português e Ciências), o que contribuiu para o isolamento entre elas. Ainda que eu considere as especificidades da reflexão em torno do ensino da História, creio que é na interlocução entre as áreas de conhecimento que é possível desenvolver uma reflexão em torno do Ensino de História nos anos iniciais concentrada nos conceitos e habilidades, como a relação espaço-tempo; a compreensão do significado da leitura em História, dentre outros. (Prof. UFJF, grifos nossos)

O Prof. UFJF assevera, de modo incisivo, o pouco espaço que a disciplina tem no currículo do Curso, sendo a proposta deste componente curricular ampla, fato que exige maior oferta de espaço-tempo para que se possa desenvolver o ensino e aprendizado que o PPC se propõe a realizar. Outro ponto destacado pelo professor é a falta de vínculos entre as disciplinas específicas (Matemática, Português, Ciências, Artes, Geografia e História), o que deveria ocorrer para o desenvolvimento reflexivo em torno do ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental, que requer o domínio de conceitos e habilidades, como, por exemplo, de espaço-tempo.

O Prof. UFVJM manifestou sobre a limitação do Curso na formação de professores que atuam no ensino de História:

Penso que de maneira limitada, pois deveriam ser contempladas UC's específicas do conteúdo e do ensino da História, ou seja, **saberes relativos ao campo da História, ao do ensino e da historiografia**. Igualmente a UC "Princípios e Métodos do Ensino de Ciências Humanas", deveria ser desmembrada em mais UC's, pertinentes aos "princípios" e aos "métodos" do ensino de Ciências Humanas. (Prof. UFVJM, **grifos nossos**)

O Prof. UNIFAL manifestou seu ponto de vista, abordando uma problemática singular:

Ainda que com carga horária reduzida, é possível se **fazer uma boa introdução ao ensino de história das séries iniciais**. Há meu ver o problema é outro, sobre o qual eu já expus em capítulo de livro, qual seja: a **identidade dos cursos de Pedagogia, que não sabem “qual pedagogo formar” e “quais os objetivos da pedagogia no cenário contemporâneo”**. (Prof. UNIFAL, **grifos nossos**)

Sobre isto Soares (2009) afirma que:

Ao pesquisar sobre as dinâmicas curriculares, Bernardete Gatti (2008) indica-nos que os cursos de Pedagogia não têm especificidade e não apresentam afinidades de objetivos entre si. Verifica-se, por exemplo, que não há denominador comum que relate a diversidade de disciplinas que são oferecidas nos diferentes cursos. Assim, um curso pode optar por uma formação inicial voltada para o exercício da docência e outros podem identificar a docência como apenas “mais um” de seus múltiplos objetivos. Isso é possível, na medida em que o próprio documento referencial não se posiciona, de forma clara e objetiva sobre o que se espera dos cursos de Pedagogia e dos futuros pedagogos. (2009, p. 135)

A afirmação de Soares (2009) nos coloca a reflexão a respeito sobre o perfil do profissional que o Curso de Pedagogia forma efetivamente e do quanto esta formação é ampla e complexa, como discutido ao longo do trabalho. Assim, consideramos urgente o repensar sobre o Curso de Pedagogia, desde os documentos oficiais, a realidade dos Cursos e como a formação ofertada impacta na educação básica por meio da atuação docente.

Prosseguindo com um último testemunho sobre a questão tratada neste subtópico, o Prof. UFOP assim se expressa sobre o Curso de Pedagogia e as contribuições para a formação dos professores referente ao ensino de História:

Em parte. A parte positiva é a qualidade acadêmica da formação, como indicado antes, com a abordagem das mais relevantes questões que circulam no meio científico. A maior dificuldade é a associação destas discussões com o cotidiano da educação infantil e das séries iniciais, porque entre a discussão do texto e a promoção de uma oficina bem articulada vai uma longa distância. Os estudantes conhecem o que os autores afirmaram, mas na hora de promoverem o ensino, recorrem aos modelos pedagógicos que traziam na memória, a partir de suas experiências vividas, com pinceladas daquilo que leram. Adotar uma proposta de perfil construtivista, que valorize a problematização, a interpretação e a produção de respostas por parte dos alunos é uma reconfiguração do próprio entendimento de educação por parte dos estudantes de Pedagogia. E é preciso fazer isso a partir da especificidade do conhecimento histórico escolar, que considere como fator primordial a dimensão da temporalidade na transformação das vidas. (Prof. UFOP, **grifos nossos**)

Verificamos a constância da assertiva referente à qualidade acadêmica, ao bom trabalho desempenhado pelos professores e alunos, contudo há também críticas sobre o interesse dos discentes e outras problemáticas como a carga horária limitada para o ensino de História na maioria dos cursos estudados. O Prof. UFOP enfatiza a necessidade da articulação entre teoria e prática, quando nem sempre é possível desenvolver com os discentes a prática, levando-os a atuarem a partir das experiências vividas quando estudantes da educação básica.

Neste sentido, corroboramos a crítica à escassez da prática de ensino de História na formação realizada nos cursos de Pedagogia, realidade esta que implica apreender, apenas superficialmente, os conteúdos, metodologias e práticas de modo teórico.

4.3.3 Saberes, metodologias e práticas de ensino de História

Na parte final deste trabalho, trataremos da questão acerca dos saberes, metodologias e práticas de ensino de História nos cursos de Pedagogia, realçados pelos colaboradores. Evidenciamos diferentes interpretações e respostas.

Moura (2005) nos inspira ao refletir sobre as diferentes interpretações realizadas pelos professores, nesta última questão, que podemos ler os testemunhos. A autora afirma o seguinte:

No decorrer do processo de renovação das temáticas e metodologias um pressuposto esteve presente e pode ser resumido na seguinte frase: cada

disciplina estuda aspectos específicos da realidade e do conhecimento. Nessa perspectiva, espera-se que os professores conheçam as finalidades, os conteúdos, as práticas pedagógicas e os procedimentos didáticos específicos da disciplina História. Espera-se, portanto, que os professores conheçam sua matéria, que dominem os métodos de ensino e que reflitam sobre a natureza do conhecimento que têm em mãos [...]. (2005, p. 125)

Destacamos neste momento as declarações dos professores acerca do conhecimento com relação às finalidades, conteúdos, práticas e procedimentos didáticos específicos da disciplina que ensina História.

A declaração do Prof. UNIFAL nos permite afirmar que a sua prática docente perpassa pelo viés teórico.

A meu ver, os discentes devem compreender os processos básicos relativos a pesquisa histórica, bem como as questões básicas relacionadas às correntes historiográficas e ao desenvolvimento histórico da historiografia; concomitantemente devem compreender a ler, analisar e pesquisar sobre os “conteúdos básicos” do ensino de história das séries iniciais. (Prof. UNIFAL)

No testemunho do Prof. UFOP, evidenciamos a dimensão afetiva. Ao analisar a declaração constatamos o sentimento, a emoção, empregados na prática docente. A identidade docente deste professor expressa a mediação com sensibilidade e com riqueza de momentos vividos juntos aos alunos, sem deixar de lado os conhecimentos específicos, teóricos e práticos da disciplina, vejamos:

É muito tocante ler, nas auto-avaliações dos alunos, o quanto sua concepção de história alterou-se com a disciplina. De algo chato e cansativo, a história pode ser incitadora e divertida. Mas, para isso, é preciso primeiro “brincar” em sala de aula, permitir-se “inventar” jeitos diferentes de narrativizar a experiência de outros povos e grupos. Numa das aulas sobre história e gênero, por exemplo, os homens maquiaram as mulheres (inclusive a professora). E aí discutimos sobre a imagem social, o critério de beleza, sua relação com status e produção social, e por aí foi. Em atividades assim, sem que percamos o fio problematizador da produção de significado à experiência histórica (a transformação no tempo por agentes sociais, num dado tempo-espacó e numa dada relação de poder), foi possível projetar futuros alternativos, ou seja, sonhar. Passado, presente e futuro entrecruzaram-se, assim como fantasia e análise. Claro, uma boa dose de analogia, de metáfora e similares se fizeram necessários, mas a precisão do sentido estava posta à serviço do pensar qual o meu lugar e papel na história, e se eu desejo assumir esse lugar. Quando os estudantes se permitiram fazer essa interrogação, eles alteraram sua postura como

educadores, delegando aos alunos das séries iniciais o direito de manifestarem quais os seus interesses e interpretações. Assim, efetivamente, o ensino fica muito melhor. (Prof. UFOP)

Em outra manifestação o Prof. UFJF afirma que:

As reflexões em torno do ensino de história no Curso de Pedagogia têm assumido diferentes configurações, tendo em vista o caráter particular do Curso, que envolve uma recente constituição de uma área formada por professores efetivos dedicados ao Ensino de História. Durante um tempo considerável, a disciplina ficou a cargo de professores substitutos, cuja dinâmica de mudança sistemática do corpo docente implicou na dificuldade de definição de uma linha de ação clara e sistemática para a disciplina. Tal quadro impactou, portanto, na própria formulação da disciplina, que ficou à deriva de uma reflexão mais cuidadosa em torno dos objetivos e dos objetos do Ensino de História no Curso.

Recentemente, com a composição da área, tem havido um esforço conjunto na definição do objeto da disciplina. Nessa direção, o que se tem procurado definir é uma abordagem que privilegie uma reflexão em torno do fazer histórico e das suas conexões com o saber histórico escolar nos anos iniciais. Tal abordagem se articula com o enfoque de conceitos e metodologias envolvidos no processo de ensino e aprendizagem em História nos anos iniciais. Alguns eixos têm sido privilegiados, como a relação entre a memória e a história, a temporalidade e a leitura e a escrita em História. (Prof. UFJF)

Evidenciamos por meio desta afirmação que o processo de ensino e aprendizagem vai muito além do que é estabelecido pelos documentos legais e institucionais, perpassa principalmente pelo perfil docente, com suas particularidades na construção da prática e dos saberes e, também, pelo modo em que os sujeitos organizam, definem e concebem o ensino de História.

O Prof. FACIP/UFU enfatizou a importância dos saberes, metodologias e práticas, bem como a função da disciplina:

[...] de fundamental importância para a reflexão crítica do discente em formação, desconstruindo a ideia que muitos ainda trazem de que ensinar história é sinônimo de “**decoreba**”. A função da história na formação de professores é a de possibilitar uma aproximação da compreensão da história com a realidade vivida seja na formação dos professores quanto na atuação desses nas salas de aulas evitando a continuidade do ensino de história de forma equivocada e descolada da realidade dos alunos. (Prof. FACIP/UFU, **grifo nossos**)

A declaração do Prof. UFU nos fez pensar sobre a abordagem realizada, com a qual compartilhamos e defendemos ao longo deste estudo, a necessidade da universidade caminhar juntamente com a educação básica, do currículo acadêmico em consonância com o currículo dos anos iniciais, ademais a formação dos futuros professores deve caminhar se possível no “chão” das escolas de Educação Básica.

Considero que os estudantes de Pedagogia carecem de um maior aprofundamento nos conteúdos, nos principais conceitos e no corpo teórico da disciplina. **Não basta “saber ensinar”, é preciso domínio de conteúdo. Isso pressupõe um trabalho mais articulado e aprofundado sobre “o que ensinar” e com o currículo da Educação Básica.** É preciso pensar que o professor formado no curso de Pedagogia vai ensinar História e, por isso, deve ser preparado para o domínio dos conteúdos específicos dessa área. **Além disso, é preciso um envolvimento mais orgânico, profícuo e dinâmico entre a universidade e as escolas para que a prática pedagógica possa ser vista e acompanhada pelos futuros professores em processo de formação inicial.** Os estudantes de Pedagogia precisam ir para a escola para aprender quais são os desafios e as possibilidades de ensinar História nos anos iniciais. **Portanto, a formação inicial precisa ser reformulada no sentido de garantir a aprendizagem de conteúdos históricos específicos e, também, dos saberes didáticos relacionados às práticas de ensino de História.** (Prof. UFU, **grifos nossos**)

O Prof. UFVJM destaca sua prática pedagógica como meio articulador do ensino e aprendizagem no âmbito do ensino de História, ao afirmar:

Destaco como aspectos positivos as reflexões, os saberes produzidos ao ser ministrada a UC, "Princípios e Métodos do Ensino de Ciências Humanas", a minha práxis pedagógica que permite o diálogo sobre o ensino de História, a interação dos educandos nas atividades propostas relativas a temática. Entretanto ressalto a necessidade de mais UC's que se relacionem a temática. (Prof. UFVJM)

Destacamos também a contribuição do Coord. UFV, que evidencia o espaço de ensino e aprendizagem oferecido pelo Curso, a Ludoteca, onde várias aulas são realizadas, o que se assemelha com nossa experiência na UFU, concernente às aulas ofertadas, no Laboratório Pedagógico, bem como às viagens e visitas realizadas, importantes para o processo de ensino e aprendizado. Elementos estes que foram mencionados em alguns PPCs e em ementas de disciplinas.

Destaco as atividades realizadas no espaço denominado Ludoteca, onde diversas ações são voltadas ao ensino de História, em particular à cultura africana. Destaco as viagens técnicas a museus e outros espaços realizadas no âmbito da disciplina de História. (Coord. UFV)

Verificamos a partir das análises dos testemunhos que alguns professores demonstraram dificuldade em construir o currículo, no qual estabeleçam relações entre os conhecimentos, as experiências vividas dos alunos e o contexto social mais abrangente. Grande parte dos docentes colaboradores adota as propostas curriculares oficiais e passa a orientar suas práticas por elas, seguindo-as regularmente. Concebemos necessário o planejamento coletivo das ações educativas, até mesmo para as disciplinas específicas não permanecerem desvinculadas como apresentado. Contudo, esta ação requer pensar, dialogar, conhecer as demandas da educação básica, para assim proporem e realizarem situações motivantes para os alunos dos cursos de Pedagogia.

Observamos que os PPCs e as fichas de disciplinas estão em consonância com diretrizes nacionais, bem como alguns dos testemunhos de professores. Enfim, gostaríamos de enfatizar a importância de que os docentes dos cursos de Pedagogia compreendam a dinâmica do currículo dos anos iniciais do ensino fundamental, entendam o fazer e o saber fazer além dos documentos prescritivos, dados e acabados, mas algo que está em constante construção. Partilhamos o pensamento de Moura (2005) que afirma que este entendimento é um processo contínuo de criar e recriar, edificação e desconstrução.

Evidenciamos de um modo geral, a ausência ou escassez dos conteúdos do currículo do ensino fundamental, na formação superior do professor dos anos iniciais, fato este evidenciado por Libâneo (2010). Estas análises demostram a fragilidade dos saberes específicos, em especial do ensino de História, na formação inicial dos futuros docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste espaço da Dissertação refletiremos sobre os caminhos trilhados, sobre as respostas construídas no sentido de explicitar as problemáticas e análises desenhadas ao longo do texto. Assim, intentamos não meramente concluir o trabalho, mas, sobretudo, evidenciar algumas respostas para as nossas perguntas, refletir sobre elas e lançar novos e diferentes olhares sobre a formação profissional docente proporcionada pelos nove (9) Cursos de Licenciatura em Pedagogia, na área do ensino de História.

Alguns dos dados obtidos durante nossa investigação são resultantes de um processo histórico, complexo, que abrange as mudanças e permanências em debates, leis, diretrizes, políticas públicas educacionais, para a educação básica e o ensino superior. Considerando que a formação mínima do docente que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o qual ensina História para crianças, acontece no curso superior de Licenciatura em Pedagogia, percebemos a necessidade do aprofundamento e ampliação dos estudos das áreas/componentes curriculares da educação básica nestes Cursos, os quais, a nosso ver, se articulam diretamente com o “chão” da escola básica, espaço de atuação do egresso da Licenciatura em Pedagogia.

Ao caminharmos pelo debate histórico no âmbito da formação docente nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil, observamos continuidades e rupturas das políticas públicas educacionais, bem como dificuldades recorrentes que interferem no desenvolvimento e atuação profissional dos pedagogos.

Verificamos nos documentos legais que todos os níveis da educação devem desenvolver a consciência da pluralidade cultural do nosso país, questão esta que atravessa o ensino de História, bem como possibilita o enfrentamento de preconceitos e práticas discriminatórias na educação escolar. Após a aprovação da LDB de 1996, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os diferentes Cursos Superiores e para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1/2002. Neste documento, foi estabelecida a organicidade dos cursos de licenciatura, graduação plena, de formação de professores de educação básica em nível superior. Verificamos o momento de tensão que marcou a elaboração da Resolução CNE/CP nº 1/2006, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, Licenciatura. Tempos de tensão, marcados por disputas entre membros do Conselho Nacional de Educação

(CNE) e representantes das associações científicas, sendo que estava em pauta o reconhecimento do Curso de Pedagogia como lugar de formação de docentes para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Apesar do estabelecimento das Diretrizes, a formação de professores nos Cursos de Pedagogia ainda é pauta de debates, reflexões, portanto questão imbuída de tensões, que necessita de equacionamentos.

Este trabalho se encontra no cerne desta discussão, por ter sido produzido em um período de mudanças normativas para a educação e para os Cursos de Licenciatura. Quando discutimos as novas DCNs (2015) para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, no Capítulo I, vimos que estas diretrizes foram desenvolvidas em decorrência do PNE, que entrou em vigência no ano de 2014 e valerá por 10 anos.

As análises dos documentos legais nos levaram a refletir sobre o quanto ampla e complexa é a formação docente nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, pois visam a formação do profissional docente-pesquisador-gestor, que perpassa pela formação inicial, continuada, plano de carreira, melhores salários e condições de trabalho, sendo estas questões amplas e polêmicas. Contudo, esta análise nos revelou que os princípios que norteiam a base comum nacional das novas DCNs (2015) para a formação inicial e continuada deverão ser abarcados pelos Cursos estudados. Nesse sentido, em 2016, vários Cursos estão em processo de reformulação Curricular visando adequar às novas Diretrizes, como é o caso do Curso da UFU.

Revisitando o debate, a pesquisa nos possibilitou evidenciar a escassez de investigações na área do ensino de História como disciplina específica para a formação de professores nos cursos de Licenciatura em Pedagogia. O levantamento realizado no Banco de Teses da CAPES concernente ao período (2010-2015) demonstrou que as investigações realizadas nos Programas de pós-graduação das instituições federais estão em menor número, se comparadas com o número de produções realizadas nas instituições privadas, e o mestrado profissional se destacou pela maior produção, neste âmbito específico.

A análise dos PPCs evidenciou que os três cursos de Licenciatura em Pedagogia das IFES mineiras que ofertam maior espaço à disciplina específica de História foram aqueles que obtiveram nota cinco no ENADE/2014. A nosso ver, são os Cursos com melhor composição das matrizes curriculares, de modo geral. Além disso, foram os que mais se destacaram, ao longo do estudo comparado no Capítulo II da Dissertação. Evidenciamos que apenas um dos Cursos investigados ofertava duas disciplinas específicas obrigatórias do ensino de História,

fato que nos leva a refletir sobre as mudanças formativas nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Constatamos que os nove (9) PPCs dos Cursos de Pedagogia apresentam como objetivos formar professores, gestores e pesquisadores. No entanto, arriscamos inferir que a carga horária total dos Cursos não permite a formação ampla e complexa almejada nos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Acreditamos que para ocorrer uma sólida formação teórica, prática e interdisciplinar, faz-se importante analisar e rever a carga horária total das Licenciaturas em Pedagogia, bem como a organização das matrizes curriculares, para que sejam, de fato, espaços que criem condições para o desenvolvimento formativo crítico e criativo dos egressos. Contudo, ressaltamos que os PPCs dos cursos investigados estão em consonância com as diretrizes, leis e demais documentos analisados. Evidenciamos discrepâncias entre o previsto nos documentos oficiais e os testemunhos dos professores, denotando ambiguidade entre o que está no papel e o que acontece na formação acadêmica, conforme os dizeres dos formadores. A maioria dos Cursos de Pedagogia investigados focaliza como objetivos teóricos e práticos a formação que capacite os profissionais a trabalharem de forma articulada a teoria e a prática, de modo interdisciplinar, levando em consideração a realidade da educação escolar básica e possíveis desafios a serem enfrentados na profissão docente. Apreendemos por meio da colaboração dos professores que os Cursos estão “longe” de alcançarem estes objetivos, haja vista a precária articulação entre teoria e prática. Na maioria dos cursos, essas metas, princípios formativos ficam a cargo da disciplina “Estágio Supervisionado”. Questionamos: essa articulação é responsabilidade de um ou mais componentes específicos ou devem perpassar todo o Curso?

Os Cursos da UNIFAL, UFOP e UFSJ apresentam nos seus documentos institucionais, os mesmos perfis de formação para seus egressos. Achado relevante, são estas Licenciaturas com melhor desempenho no ENADE 2014 e que apresentam maior espaço-tempo para a formação específica em ensino de História. São os cursos que mais enfatizaram a formação de professores capazes de considerar e respeitar as características dos alunos e das comunidades em que se inserem, bem como os temas e necessidades do mundo social e o currículo da educação básica, o que acreditamos ser fator primordial para a formação de qualidade de professores. Outra constatação nas análises dos perfis dos cursos estudados está no âmbito da formação de profissionais capazes de trabalhar em equipe, por meio de valores como solidariedade, cooperação, responsabilidade e compromisso. Foram estes cursos que

evidenciaram no perfil do egresso que pretende formar, esta capacitação referente a esses valores e ao trabalho em equipe, bem como foram estes Cursos que mais evidenciaram em seus PPCs a formação para capacitar os egressos a desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas. Em relação à capacitação para o trabalho coletivo, exemplificamos o testemunho do professor da UFOP, e do plano de ensino encaminhado via e-mail, que sua prática e metodologia pautam-se em trabalhos e dinâmicas em equipe.

Destacamos que o Curso de Pedagogia da UFOP é o único que oferta em seu currículo as Práticas de ensino para cada conteúdo específico: Artes, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Matemática e Língua Portuguesa. Contudo, a maioria dos cursos investigados deixa a cargo do Estágio Supervisionado (geral) a função de alinhar teoria e prática. A pesquisa apareceu pontualmente como elemento integrante desta articulação. Assim, constatamos que os PPCs apresentam um ideário de formação, que não se concretiza nas matrizes curriculares. É possível afirmarmos que os PPCs estão em consonância com as diretrizes, contudo, as matrizes curriculares e os testemunhos dos professores nos dizem que isto não é efetivado na prática. Ou seja, os cursos em sua maioria não conseguem colocar na prática os PPCs.

Assim como Libâneo (2010) e Gatti e Barreto (2009), concluímos, em nossa pesquisa, que há uma distância significativa entre a teoria e a prática nas disciplinas específicas do ensino de História. As disciplinas específicas, relativas aos conteúdos de ensino dos primeiros anos de escolarização, ocupam um lugar restrito na formação inicial dos professores dos Cursos de Pedagogia. Os egressos não estão sendo formados para o domínio de conteúdos e metodologias de ensino. Portanto, esta Dissertação demonstra a fragilidade da formação no âmbito dos saberes específicos que são oferecidos aos futuros docentes.

Como afirma Libâneo (2010), vivemos um estranho paradoxo, haja vista que para formar os profissionais que ensinarão nos anos iniciais do ensino fundamental é preciso capacitá-los de modo que dominem os conhecimento e metodologias de conteúdos diversos e específicos. Porém, evidenciamos dificuldades para que isso ocorra durante o processo de formação inicial, pois os futuros professores não recebem de forma plena e sólida os conteúdos específicos, em particular, nosso objeto de pesquisa, o ensino de História. Por outro lado, como concluiu Moura (2005) e Libâneo (2010), os docentes dos anos finais do ensino fundamental recebem uma formação de quatro anos em geral, nas licenciaturas específicas,

quando estudam a disciplina, que irão ensinar, e os saberes didáticos pedagógicos ocupam um espaço restrito. Assim, é nítida a deficiência na formação dos professores dos anos iniciais no que se refere ao ensino e aprendizagem de História para crianças.

Concluímos que há diferentes fatores que podem comprometer a formação dos professores dos anos iniciais, que irão atuar no ensino de História. Desde o espaço reduzido dedicado à disciplina referente ao ensino de História nos Cursos de Pedagogia, o isolamento entre as diversas áreas do conhecimento no Currículo, o que dificulta o desenvolvimento crítico e reflexivo em torno do ensino de História para os anos iniciais. Assim, algumas questões seguem abertas, sendo uma delas: é possível na atual conjuntura educacional rever o perfil do egresso que o Curso de Pedagogia almeja formar? De que modo as matrizes curriculares podem ser aperfeiçoadas, para que os conteúdos específicos do ensino tenham maior espaço-tempo nos currículos? A busca de compreensão e respostas nos coloca desafios, acerca das dimensões da identidade profissional do pedagogo e dos professores dos anos iniciais que, por conseguinte, impacta de modo positivo ou negativo no ensino e aprendizagem de História nos anos iniciais. Essa investigação é parte desse esforço de reflexão!

REFERÊNCIAS

1. Livros, Capítulos e Artigos

ARAÚJO, José Carlos; INÁCIO FILHO, Geraldo. Inventário e Interpretação sobre a Produção Histórico-Educacional na Região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba: da semeadura à colheita. GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (orgs.). **História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005.

Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo. **O livro negro da USP: o controle ideológico na universidade**. 2 ed. São Paulo: ADUSP, 1979.

BARROS, José Deomar de Souza; SILVA, Maria de Fátima Pereira da; VÁSQUEZ, Silvestre Fernández. A prática docente mediada pelo estágio supervisionado. **Atos de Pesquisa em Educação** - PPGE/ME FURB, Blumenau, v. 6, n. 2, p. 510-520, mai./ago 2011. Disponível em: <<http://gorila.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/1661/1697>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

BARTH, Brith – Mari. **O Saber em construção**: para uma pedagogia da compreensão. Ed. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAGA, Bruna Patrícia da Silva. **Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e formação de professores**: incorporações realizadas por discentes e docentes de um curso de Pedagogia. Natal/RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015. 93f. (Monografia de Graduação em Pedagogia).

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 229-251, 2007.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela Maria Araújo. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro n. 21, p. 61 -169, Set/Out/ Nov/ Dez 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a05>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

CARVALHO, Djalma Pacheco. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 5, n. 2, p. 81-90, 1998.

CICILLINI, Graça Aparecida (Orgs.). **Formação docente e práticas pedagógicas**: olhares que se entrelaçam. Ed. Araraquara, SP: Junqueira &Marin; Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2010.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 164, v. especial, p. 171-190, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.36, n.131, p. 299-324, 2015.

FAVERO, Maria de Lurdes. Universidade e Estágio Curricular: Subsídios para discussão. ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 11^a ed. 2011.

FERREIRA, António Gomes. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008. Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/.../2111>. Acesso em: 12 jan. 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães (Org.) **O ensino de História na produção científica das IES mineiras (2003-2008)**. Uberlândia: Edufu, 2010.

_____. Selva Guimarães; ROCHA, Camila Boaventura. **O ensino de História na produção científica das IES mineiras (1993-2008)**. Uberlândia, 2009. CD ROM.

FRANCO, M. C. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 72, p. 197-230, agosto de 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4200.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo de ensino-aprendizagem. PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 159-187.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessário à prática educativa. Ed. Especial. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17^a ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernardete. Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, Clermont *et. al.* Tradução de Francisco Pereira. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (orgs). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008, p. 67-89.

GUIMARÃES, Selva. **Caminhos da história ensinada**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

_____. **Didática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2003 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 13^a ed. Revista e ampliada. Campinas, SP: Papirus, 2012 (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

_____. É possível alfabetizar sem “História”? Ou... Como ensinar História alfabetizando?. FONSECA, Selva Guimarães (org.). **Ensino Fundamental: conteúdos, metodologias e práticas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

_____. **Fazer e Ensinar História: anos iniciais do ensino fundamental**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

_____; ROCHA, Camila Boaventura. O ensino de História na produção científica das IES mineiras (1993-2008). **Relatório de Pesquisa**. Uberlândia, 2009. CD ROM.

_____; ROCHA, Camila Boaventura.; SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes. O que dizem as pesquisas acadêmicas sobre o ensino de História? (Minas Gerais, 1993-2008). **Encontro Nacional Perspectivas Do Ensino De História**, 7., 2009, Uberlândia MG. [Anais do VII...]. Uberlândia, MG: Ed. UFU, 2009.

_____; SILVA, Marcos. **Ensinar História no Século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas, SP: Papirus, 2007 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

LAGE, Maria Aparecida Guerra; SOUZA, Vilma Aparecida. Formação docente e práticas pedagógicas: a influência das políticas educacionais. In. NOVAIS, Gercina; CICILLINI, Graça Aparecida. (Org.). **Formação Docente e Práticas Pedagógicas: olhares que se entrelaçam**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010, v. 1, p. 45-68.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1775/1369>>. Acesso: 12 jan. 2015.

_____. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). **Pedagogia universitária:** caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011, p. 188-212.

LINHARES, Célia Frazão Soares. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. ALVES, Nilda (Org). **Formação de professores:** pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 11^aed. 2011, p. 9-37.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate. ALVES, Nilda (Org). **Formação de professores:** pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 11^aed. 2011, p. 39-56.

NÓVOA, António. **Professores:** Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NOWISKI, Evely de Moraes; LAROCCA, Priscila; ROSSO, Ademir José de. **O que se espera do egresso da licenciatura em pedagogia? Breve estudo das Diretrizes Oficiais para as licenciaturas e de um Projeto Pedagógico de Curso.** Congresso Nacional de Educação (8: 2008 out. 6-9: Curitiba, PR). Anais do VIII Congresso Nacional de Professores – EDUCERE [recurso eletrônico]: formação de professores: edição internacional; Anais do III Congresso Ibero-Americanico sobre Violências nas Escolas – CIAVE/ organizadoras Dilmeire Sant’Anna Ramos Vosgerau, Romilda Teodora Ens, Vera Lúcia Casteleins. – Curitiba: Champagnat, 2008. ISBN: 978-85-7292-193-0. Disponível em:<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/355_198.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2016.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educação & Sociedade**, nº 74, v. 22, p. 27-42, 2001.

PAULA, Benjamin Xavier de. O Ensino de História e a Cultura da África e Afro-Brasileira: da experiência e reflexão. GUIMARÃES, Selva. (Org.). **Ensinar e Aprender História:** formação, saberes e práticas educativas. Campinas/SP: Editora Alínea, v.1, 2009, p. 171-198.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes e a identidade da docência. PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 2^a Ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 15-34.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 3^a ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 15-34.

RICCI, Claudia Sapag. O Ensino de História nos primeiros anos de escolarização: saberes e fazeres. GUIMARÃES, Selva; GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs.). **Perspectivas do Ensino de História:** ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: Edufu, 2011, p. 33-43.

ROCHA, Camila Boaventura; GUIMARÃES, Selva; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da. Ensinar e Aprender História: as relações entre sujeitos, saberes e práticas como campo de formação e pesquisa. **Revista Horizonte Científico**, v. 5, n. 2, p. 1-29, Dez. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/12208/7755>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

ROCHA, Camila Boaventura. Ensinar e aprender História: as relações entre sujeitos, saberes e práticas como campo de formação e pesquisa. **Relatório final de Iniciação Científica**. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2011, p. 1-29.

SAVIANI, Dermeval. Aspectos históricos e teóricos da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, p. 143-155, Jan./Abr., 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2015.

SILVA, Maria Vieira. Gestão Democrática na Educação: as contribuições e omissões da LDB (Lei 9.394/96). SILVA, Maria Vieira; MARQUES, Mara Rúbia Alves (Org.). **LDB: balanços e perspectivas para a educação brasileira**. Campinas, SP: Alínea, 2008, p. 71-95.

SILVA, Sarita Medina. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e o imperativo da flexibilização. SILVA, Maria Vieira; MARQUES, Mara Rúbia Alves (Org.). **LDB: balanços e perspectivas para a educação brasileira**. Campinas, SP: Alínea, 2008, p.175 - 204.

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

SOARES, Olavo Pereira. O ensino de História nos anos iniciais e a formação dos professores. Guimarães, Selva (Org.). **Ensinar e aprender História**: formação, saberes e práticas educativas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009, p. 127-147.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes & Formação Profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

..... Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000. Disponível em: <http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2015.

VASCONCELLOS, Celso Santos. **Planejamento**: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 10^a ed. São Paulo: Libertad, 2002 (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 1).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro et. al. **Licenciatura em Pedagogia**: realidades, incertezas e utopias. Campinas, SP: Papirus, 1997 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

2. Dissertações e Teses

BARBOSA, Francy Taissa Nunes. **A formação inicial de professores no Curso de Pedagogia: olhares sobre a educação de jovens e adultos.** Pará, 2012. 182f. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, 2012.

BEDNARCHUK, Joanice Zuber. **Formação inicial em Matemática:** as manifestações dos egressos de Pedagogia sobre a formação para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Ponta Grossa, 2012. 171f. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2012.

CAVALLINI, Rossana Meirelles. **A educação musical na formação acadêmico-profissional do pedagogo:** uma investigação em quatro instituições de ensino superior de Curitiba-PR. Curitiba, 2012. 110f. (Dissertação de Mestrado em Música). Universidade Federal do Paraná, 2012.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Diretrizes Curriculares para o ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena:** implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de História iniciantes (Mato Grosso, Brasil). Uberlândia, 2015. 327f. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, 2015.

COELHO, Araci Rodrigues. **Escolarização do tempo histórico pelos livros didáticos de História para crianças:** uma análise dos livros didáticos de História (1º a 4º anos) do PNLD 2000/2001. Belo Horizonte, 2002. 168f. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

CORDEIRO, Roberta Magna Almeida. **Análise do processo de formação de professores para o ensino de Matemática nos anos iniciais.** Pernambuco, 2011. 197f. (Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2011.

CORTE, Marilene Gabriel Dalla. **O estágio curricular e a formação de qualidade do pedagogo.** Porto Alegre, 2011. 313f. (Tese de Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011.

COSTA, Shirley Conceição Silva da. **O professor que ensina Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental:** limites e possibilidades do Curso de Licenciatura em Pedagogia. São Paulo, 2011. 170f. (Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Cruzeiro do Sul, 2011.

CRUZ, Bruna Cardoso. **A formação profissional específica nos cursos de Licenciatura em Pedagogia:** a apropriação de saberes para a docência. Goiânia, 2011. 135f. (Dissertação de Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2011.

CUNHA, Valdenice Henrique da. **A dimensão ambiental e os currículos dos cursos de formação de professor nas instituições de ensino superior em Manaus.** Manaus, 2012. 111f. (Dissertação de Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia). Universidade Federal do Amazonas, 2012.

CUNHA, Valeska Guimarães Resende. **Formação de professores de História em cursos de Licenciatura a Distância: um estudo nas IES UNIUBE e UNIMONTES**. Uberlândia, 2014. f. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, 2014.

DIAS, Rodrigo Rodrigues. **A construção do pensamento geométrico na formação inicial de professores da educação infantil**. Vassouras, 2012. 155f. (Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Matemática). Universidade Severino Sombra, 2012.

FERREIRA, Cristiane Pereira. **Ensino de Ciências na Licenciatura em Pedagogia: recontextualização do currículo em instituições do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2012. 182f. (Tese de Doutorado em Ciências). Instituto Oswaldo Cruz, 2012.

FERREIRA, Lúcia Helena Bezerra. **Ateliês de História e Pedagogia da Matemática: contribuições para a formação de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais**. Natal, 2011. 190f. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

GONÇALVES, BeckyHenriette. **Contribuições da teoria freireana para a formação inicial do educador de jovens e adultos: uma pesquisa-ação**. São Paulo, 2011. 128f. (Tese de Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

GONÇALVES, Quelma Gomes. **O Curso de Pedagogia e a formação de docentes para os anos iniciais do ensino fundamental**. Anápolis, 2011. 115f. (Dissertação de Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2011.

GRAÇA, Janilce Santos Domingues. **A educação Matemática no desenvolvimento profissional de professor (a) no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe**. São Cristovão, 2011. 85f. (Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal de Sergipe, 2011.

LACERDA, Sara Miranda de. **O aluno concluinte do Curso de Pedagogia e o ensino de Matemática nas séries iniciais**. São Paulo, 2011. 149f. (Dissertação de Mestrado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

LANNA, Neusa Bastos Ruiz. **O Curso de Pedagogia, a prática dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e a interface com a educação ambiental**. Niterói, 2012. 130f. (Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente). Centro Universitário Plínio Leite, 2012.

LEBOEUF, Henri Araújo. **Formação de professores para os anos iniciais: uma experiência com o ensino de Ciências**. Londrina, 2011. 175f. (Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina, 2011.

LIMA, Simone Marques. **A formação do pedagogo e o ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**. Cuiabá, 2011. 212f. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, 2011.

LOPES, Theoffillo da Silva. **A educação ambiental na formação do pedagogo:** a dimensão ambiental no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UFPB - João Pessoa. João Pessoa, 2012. 154f. (Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente). Universidade Federal da Paraíba, 2012.

LOPEZ, Silvana Aparecida Nieto. **A área de Tecnologia da Informação e Comunicação no Curso de Pedagogia:** uma análise de currículo. Ribeirão Preto, 2011. 120f. (Dissertação de Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda, 2011.

MARTINS, Walkíria de Jesus França. **Gênero e sexualidade na formação docente:** uma análise no Curso de Pedagogia da UFMA - São Luís. São Luiz, 2012. 188f. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, 2012.

MENDES, Olenir Maria. **Os cursos de licenciatura e a formação do professor:** a contribuição da Universidade Federal de Uberlândia na construção do perfil de profissionais da educação. Uberlândia, 1999. 199f. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, 1999.

MORAES, Jaira Coelho. **A formação de professores no Curso de Pedagogia, licenciatura da Faced/UFRGS:** um estudo a partir das diretrizes curriculares de 2006. Porto Alegre, 2011. 105f. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

MOTA, Ana Paula Araújo. **Operações Aritméticas:** dificuldades indicadas pelas futuras professoras do ensino fundamental. Campinas, 2012. 80f. (Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2012.

MOURA, Michele Cristina de. **Saberes da docência e práticas de ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental.** Uberlândia, 2005. 163f. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, 2005.

NASCIMENTO, Franc Lane Sousa Carvalho do. **Os saberes da formação inicial do pedagogo dos anos iniciais do ensino fundamental:** experiências nas escolas públicas municipais de Caxias-MA. Teresina, 2011. 174f. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, 2011.

OLIVEIRA, Ana Carolina Nogueira. **Concepções dos acadêmicos do Curso de Pedagogia em relação à Matemática: as implicações da/na formação.** Pelotas, 2011. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, 2011.

PAULA, Benjamin Xavier de. **A educação para as relações étnico-raciais e o estudo de História e cultura da África e afro-brasileira: formação, saberes e práticas educativas.** Uberlândia, 2013. 327f. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

PEREIRA, Cristiane Cardoso Maia. **A formação de professores polivalentes em início de carreira nos anos iniciais do ensino fundamental.** São Paulo, 2012. 119f. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade São Francisco, 2012.

RIBEIRO, Elizabete Aparecida Garcia. **Avaliação formativa em foco: concepção e características no discurso discente.** Londrina, 2011. 137f. (Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Estadual de Londrina, 2011.

RIBEIRO, Mariana Henrichs. **Práticas de letramento digital na formação de professores: um desafio contemporâneo.** Juiz de Fora, 2012. 235f. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.

SALESI, Luciana. **A influência do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na formação de professores.** Presidente Prudente, 2011. 103f. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista, 2011.

SANTOS, Marilene. **Pedagogia da PUC-SP:** sob a ótica de características inovadoras educativas. São Paulo, 2011. 158f. (Dissertação de Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

SILVA, Gizelda Costa da. **O estudo da História e a cultura afro-brasileira no ensino fundamental:** currículos, formação e prática docente. Uberlândia, 2011. 212f. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, 2011.

SILVA, Patricia Raquel de Sousa. **A formação para o ensino de Ciências no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Bahia.** Salvador, 2012. 210f. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, 2012.

SOUZA, Alessandra Genro de. **Curriculum de Pedagogia:** discursos e implicações na formação de professores para a diversidade cultural. Casca, 2011. 108f. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade de Passo Fundo, 2011.

SOUZA, Janaína Carvalho de. **Cultura amazônica e educação Matemática na formação de professores dos anos iniciais:** caminhos oferecidos pelo Curso de Pedagogia das Águas. 185f. Belém, 2012. (Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas). Universidade Federal do Pará, 2012.

SOUZA, Rafaela Santos de. **Geotecnologia e Educação Cartográfica na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.** Salvador, 2011. 144f. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade do Estado da Bahia, 2011.

3. Regulamentações e Leis

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, Brasília, 2004. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 24 jun. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 01, de 17 de junho de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares dos Cursos de História.** MEC – Secretaria de Educação Superior: Departamento de Políticas do Ensino Superior. Brasília, 1999.

_____. **Lei 10.639/2003.** Lei 10.639. Brasília, 2003. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nova LDB (Lei no 9394/96).** Rio de Janeiro, 1997.

_____. Ministério Da Educação – MEC; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE; Secretaria de Educação Básica – SEB. **Edital de convocação 02/2014 – processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2016.** Brasília: MEC/FNDE/SEB, 2016. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/4889-edital-pnld-2016>>. Acesso em: 01 mai. 2016.

_____. **Parecer Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 2, de 9 de junho de 2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, 2015. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 de jan. 2016.

_____. Presidência da República. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 24 jun. 2015.

_____. **Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Portal do Ministério da Educação. Brasília, DF, 1996. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2015.

_____. **Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Brasília, DF, 2002. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 20 de nov. de 2015.

Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 de jan. 2016.

APÊNDICE

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO

Esta pesquisa intitulada “A formação de professores nos Cursos de Pedagogia das Universidades Federais de Minas Gerais: o lugar do ensino de história”, destina-se a analisar a formação de professores em cursos de Pedagogia, focalizando a preparação docente para o ensino e aprendizagem de História, nos Cursos Superiores de Pedagogia das Universidades Federais do estado de Minas Gerais. A pesquisadora se compromete a manter os dados individuais em sigilo, garantindo o anonimato nas citações e que não há riscos físicos ou psicológicos envolvidos.

Eu,.....,

RG., concordo em participar da pesquisa sobre a Formação de professores em cursos de Pedagogia, com foco na preparação docente para o ensino e aprendizagem de História, conduzida pela Aluna Camila Boaventura Rocha, Mestranda em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e orientada pela Profa. Dra. Selva Guimarães.

Confirmo que fui devidamente esclarecido (a) sobre os motivos desta pesquisa. Declaro que faço esta autorização de livre e espontânea vontade e que em nenhum momento eu me senti forçado (a) a fazê-lo. A desistência de participar da pesquisa ou o não consentimento não trará nenhum prejuízo. E ainda, aceito participar do projeto especificado acima, com as garantias concordadas e especificadas a saber:

- a garantia de receber esclarecimento a qualquer dúvida relacionada com a pesquisa;
- a liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo;
- a segurança de que não serei identificado e que será mantido o caráter confidencial dos dados;
- receberei as informações sobre os resultados do estudo quando solicitado por mim;
- os dados coletados poderão ser utilizados para divulgação em eventos de educação ou publicações, garantindo-se sempre o anonimato do sujeito da pesquisa.

....., de de 2015.

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Mestranda: Camila Boaventura Rocha

Orientadora: Selva Guimarães

Universidade Federal de Uberlândia – Mestrado em Educação

A – IDENTIFICAÇÃO

01 - Nome: _____

02 - Sexo: ¹ masculino ² feminino

03 - Área de atuação:

04- Curso onde atua: _____

B – FORMAÇÃO

05 – Graduação: _____

06 – Pós-Graduação: _____

C - QUESTÕES

07 – Como se dá a formação do professor no Curso de Pedagogia para a atuação no ensino de História?

Resposta:

08- Quais componentes curriculares do Curso de Pedagogia trabalham as questões do ensino e aprendizagem de História? Como?

Resposta:

09- Qual o espaço do ensino de História no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia?

Resposta:

10- De que modo a estrutura curricular do Curso de Pedagogia contribui para a formação docente para o ensino de História?

Resposta:

11- O que você destaca em relação aos saberes, as metodologias e práticas de ensino e aprendizagem em História no Curso de Pedagogia?

Resposta:

12- Outras informações que julga ser relevante: