

A quem cabe formar o professor de História?

Os caminhos e debates em torno da construção de um ethos de formação

No final dos anos 1990 defendi a dissertação de mestrado e ingressei no magistério como professora de História da educação básica. As dificuldades e desafios do início da docência me fizeram desenvolver pouco a pouco um interesse pelas leituras sobre educação e sobre o ensino de história. Absorvida pelas novas leituras e pela dinâmica da docência, depois de alguns anos de profissão, pensei ter me afastado dos objetos de investigação da História e das preocupações e questões teóricas que fizeram parte da minha pesquisa de mestrado. Os anos passavam e os fios que me ligavam a estas questões pareciam se distender a cada dia. Eu estava enganada, minhas inquietações e meu diálogo com a pesquisa histórica estavam apenas se renovando, era só um recomeço.

A tarefa de constituir-me como professora de história era minha principal preocupação no início da carreira e ocupava grande parte do meu cotidiano. Minha identidade profissional começava a ser construída atravessada pelas experiências da minha vida escolar, do curso de História na UFF, da pesquisa para o Mestrado e de muitas outras vivências. Estava tudo ali, mas a tarefa ainda sim, não era nada fácil, sentia um distanciamento muito grande de tudo que havia aprendido, frente aos novos desafios que me eram apresentados. Vieram os questionamentos sobre a formação, sobre as leituras que havia feito, sobre os silêncios a respeito do que era a escola e o ensino de história. Experimentava uma espécie de solidão muito comum aos professores iniciantes. As indagações sobre a formação do professor de história sempre estavam por perto nas minhas reflexões sobre o meu trabalho docente. Depois de mais de 20 anos de docência os saberes adquiridos na experiência cotidiana ainda não pareciam suficientes. Sentia como se meu objeto de pesquisa do doutorado tivesse feito um caminho às avessas, e estivesse vindo ao meu encontro. Era preciso investigar mais sobre os processos de formação inicial e sobre o ensino de história.

No contexto das reformulações curriculares propostas pelas Diretrizes do início dos anos 2000, os sentidos da formação inicial do professor de história estavam sendo (re)construídos. Este processo vai definir percursos de formação e perfis de curso. Era importante buscar compreender como esta realidade social, em determinada época, estava

sendo “construída, pensada e dada a ler”.¹ Que *ethos* de formação foi constituído ou preservado neste processo? Estava aí a questão teórica que funcionou como uma espécie de mote inicial, uma chave de interpretação para acessar meu objeto de pesquisa do doutorado. Era só o começo, o caminho era longo e outras chaves seriam necessárias.

Nas duas últimas décadas a formação de professores tem sido alvo de inúmeras políticas públicas. Os resultados da educação básica com índices insuficientes nos exames nacionais e internacionais passaram a ser associados a possíveis problemas na formação dos professores. O censo educacional de 2016, apresentado pelo MEC, informam que dos 2.196.397 professores da educação básica que atuam no país, apenas 1.606.889 possuem formação em licenciatura e muitos não lecionam em suas áreas de formação.² As pesquisas apontam que nos dias de hoje a qualidade do professor seria o fator que mais influenciaria na aprendizagem dos alunos.

As preocupações em torno da formação de professores ganharam força no final dos anos 1990 e início dos anos 2000 com os debates em torno do modelo de formação que seria determinado pelas políticas públicas educacionais então em curso. Resultaram deste processo as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores (DCNFP) e as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História (DCNH), que seriam responsáveis por direcionar a elaboração ou reelaboração dos currículos dos cursos de graduação. Este ambiente de debates e interpretações foi mediado por influências políticas diversas, internas e externas, negações e consensos, marcado por uma relação dialética entre o contexto de produção das políticas públicas educacionais e das práticas dos docentes universitários. As mudanças na organização institucional dos cursos de formação de professores teriam entre suas tarefas rever o antigo modelo do 3+1 (três anos de disciplinas específicas e um ano de disciplinas pedagógicas), construir uma nova cultura institucional.

Os estudos sobre currículo apontam que as mudanças curriculares deveriam ser sempre analisadas levando em consideração a inter-relação dos seus aspectos internos e externos.

¹ CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1991, p. 17.

² Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>. Acessado em 02/11/2018.

Quando o *interno* e o *externo* estão em conflito (ou dessincronizados) a mudança tende ser gradual ou efêmera. Uma vez que a harmonização simultânea é difícil, a estabilidade ou conservação curricular é comum. O que acontece muitas vezes é uma divergência entre as “categorias institucionais” (...) e as “mudanças organizacionais”. Se a mudança a um determinado nível não acontece (ou é mal sucedida), então a mudança ao outro nível poderá ser inadequada, mal sucedida ou efêmera.³

Analisando o caso de uma mudança organizacional nas escolas secundaristas inglesas nos anos 1960, no sentido de implementação de um ensino unificado, Goodson coloca que ela não teria sido acompanhada por uma mudança geral nas categorias institucionais. Segundo Goodson, o *interno* e o *externo* estariam “dessincronizados e desarmonizados”, ou mesmo divergentes, e apesar das mudanças terem sido sancionadas politicamente, estas eram mais organizacionais do que institucionais, no sentido de uma mudança efetiva na cultura institucional.

Este episódio exemplifica essencialmente uma situação em que assuntos internos e as relações externas não estão em harmonia, mais concretamente, são divergentes. As mudanças organizacionais foram assim implementadas, mas as categorias institucionais dependentes de grupos de apoio externos, mostraram-se resistentes à mudança. É muito improvável que a mudança organizacional, sem um apoio ou acompanhamento ao nível institucional (isto é, com significados para grupos mais vastos), venha ter efeitos a longo prazo.⁴

Os estudos de Goodson nos ajudam a entender as reformas curriculares, pois apontam que toda mudança organizacional tem que ser acompanhada de uma mudança de categoria institucional, ou seja, de dada cultura institucional, no sentido de práticas aceitas e consolidadas, para desse modo se assegurar uma transformação de fato fundamental.

Mas o estabelecimento de uma nova categoria institucional, e de práticas institucionalizadas associadas, acarreta as sementes de novos padrões de tradição e inércia. Em suma, a mudança fundamental exige a invenção de (novas) tradições.⁵

³ GOODSON, Ivor. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997, p. 29.

⁴ *Ibid.*, p. 30.

⁵ *Ibid.*, p. 31.

Nesta passagem Goodson faz referência a expressão de Hobsbawm, tradições inventadas. Estas tradições são entendidas como um conjunto de práticas reguladas por regras tácitas e também explícitas, que trazem dentro de suas configurações uma dimensão simbólica e ritual que buscam introduzir valores e normas que teriam uma marca de continuidade em relação ao passado. Este processo de invenção de novas tradições ocorre muitas vezes para dar conta de transformações muito amplas que aconteceram rapidamente e estariam envolvendo tensionamentos e debates.

O que percebemos é que estas políticas vão forçar um olhar para dentro dos cursos. Elas apontavam uma mudança no perfil da formação. Uma das hipóteses do trabalho é a existência nesse momento de uma disputa por um *ethos* de formação. Os significados e sentidos de se formar um professor de História precisavam ser definidos. Para uma grande parcela de historiadores, o desafio era como fazer as mudanças propostas pelas Diretrizes sem afetar o caráter de uma formação pautada na indissociabilidade entre ensino e pesquisa, ou seja, no entendimento de que ao se formar um historiador/pesquisador, que conhece o ofício e a escrita da história, necessariamente se estaria formando um bom professor.

As Diretrizes instituídas pelo MEC no início dos anos 2000 buscavam uma remodelação dos cursos de licenciatura e bacharelado. Em julho de 2015, esta história ganhou um novo capítulo com a publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em nível Superior, que atualizava as diretrizes anteriores, de 2002. Esta política estaria abrangendo a ampliação do acesso a formação inicial e continuada e também prevendo a criação de uma Base Nacional Docente. Em continuidade a esta política, em outubro de 2017, o MEC lançou o projeto de Residência Pedagógica. O objetivo é, a partir de uma política nacional, melhorar a qualidade da formação, ampliando o chamado “conhecimento prático profissional”. Trata-se de uma espécie de aprender a lecionar em loco, dentro de uma sala de aula da educação básica. A ideia central é fazer com que o estudante da graduação tenha o estágio supervisionado em

escolas da educação básica desde o 3º período do curso de licenciatura, promovendo uma parceria entre as instituições formadoras e as escolas da rede pública de ensino.⁶

Os quase 20 anos de reformas nas políticas educacionais no âmbito dos cursos de licenciatura, incluindo aí os de História, talvez ainda deixe algumas perguntas sem resposta. Estas mudanças relacionadas ao perfil de formação estariam constituindo uma determinada realidade social, intelectual e histórica. Elas seriam ao mesmo tempo produto e produtoras de determinados esquemas intelectuais que buscam dar sentido ao processo de formação inicial. Para refletir sobre esta realidade é importante analisar os aspectos envolvidos neste contexto. É importante pensar como estas mudanças se articulam com a construção ou a reelaboração dos currículos dos cursos de História e também com a prática do professor universitário.

Dessa forma, a questão da formação não estaria envolvendo apenas, por exemplo, um ajuste para serem incluídas mudanças como as 400 h de prática ou a separação entre bacharelado e licenciatura. Seria muito mais do que isso. Mas como harmonizar estas propostas com as questões teóricas e práticas do campo da pesquisa historiográfica? Qual seria o perfil dos cursos resultantes destas mudanças? As Diretrizes teriam conseguido mudar os sentidos da formação do professor de História? Que *ethos* de formação estaria sendo forjado neste processo?

Ethos é uma expressão de origem grega que se refere aos aspectos ligados ao comportamento humano e suas disposições permanentes de viver e agir de uma determinada forma, uma espécie de orientação habitual, costume, “tornando-se lugar privilegiado da práxis humana”.⁷ Para o antropólogo norte-americano Clifford Geertz, o conceito de *ethos* é entendido como “o tom, o caráter”, em suas palavras:

os aspectos morais (e estéticos) de uma cultura, os elementos valorativos, foram resumidos sob o termo de “ethos”, enquanto os aspectos cognitivos, existenciais foram designados pelo termo “visão de mundo”. O “ethos” de um povo é o tom, o caráter e a qualidade de sua vida, seu estilo moral e estético, e sua disposição é atitude subjacente em relação a ele mesmo e ao seu mundo que a vida

⁶ Informação disponível no site <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>. Acessado em 02/11/2018.

⁷ RIBEIRO, Lucas Mello Carvalho; LUCERO, Ariana; GONTIJO, Eduardo Dias. O ethos homérico, a cultura da vergonha e a cultura da culpa. *Psyche*, v. 12, n. 22, 2008.

reflete.(...) A crença religiosa e o ritual confrontam e confirmam-se mutuamente; o *ethos* torna-se intelectualmente razoável porque é levado a representar um tipo de vida implícito no estado de coisas real que a visão de mundo descreve, e a visão de mundo torna-se emocionalmente aceitável por se apresentar como imagem de um verdadeiro estado de coisas do qual este tipo de vida é expressão autêntica.⁸

Apesar das ideias de Geertz se dirigirem aos estudos sobre religião, onde tenta desvendar sua dimensão cultural e simbólica, podemos encontrar boas pistas para pensarmos a construção de uma dada cultura institucional, na medida em que descobrir algo sobre o *ethos* nos ajudaria a perceber o que estaria “implícito no estado de coisas real que a visão de mundo descreve”, melhor dizendo, o que o modelo de formação descreve. As pessoas não viveriam o tempo todo dentro de rituais permeados por símbolos, mas sim, no mundo cotidiano, com os objetos do senso comum. Contudo podemos observar o impacto e a influência destes rituais, para além dos sua duração, encontrando suas marcas nas ações cotidianas, individuais e coletivas.

Propondo uma livre associação dessas ideias, podemos relacionar esta concepção de *ethos* com a conformação de um determinado entendimento ou um senso comum a respeito da formação de professores. Esta dada conformação estaria dando sentido a estes processos, influenciando a constituição das docências dos professores de História da educação básica, que são egressos dos cursos de História. Os impactos de uma dada formação estariam fora dos limites da universidade, estariam atravessando a constituição das identidades de professores e definindo contornos de suas experiências profissionais.

Diálogos com o ensino de história

Nas últimas décadas houve um crescimento dos estudos sobre o ensino de história. Inúmeras publicações de livros e coletâneas sobre ensino de história comprovam este crescimento. Apesar disso, grande parte das pesquisas sobre ensino de história é desenvolvida nos Programas de Pós-graduação de Educação, os programas de História

⁸ GEERTZ, Clifford. A religião como sistema cultural. In: _____. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 2008, p. 93.

acolhem, ainda muito timidamente, projetos de pesquisa na área. No Brasil, são poucos os programas de História que possuem como linha ensino de história.

O campo de pesquisa em ensino da História se tornou, de fato, muito abrangente, abordando temas que, sob perspectivas diversas, vão ao encontro dos novos paradigmas de interpretação do passado, dos novos objetos e problemas. Um bom exemplo destas abordagens são os eixos temáticos estruturados nos últimos ENPEH: currículo e ensino de história, formação de professores e saberes docentes, a formação da consciência histórica, ensino de história nas Américas e das Américas, Educação Histórica, história da história ensinada, juventude e ensino de história, a cultura escolar, práticas de memórias e espaços educativos, ensino de história e diversidade cultural.

A efervescência destes estudos se deve, em parte, a inquietação de professores de história da educação básica e universitários que têm trabalhado cada vez mais no sentido de expandir a pesquisa nos programas de pós-graduação em Educação e História. No Brasil, tem sido cada vez maior o número de professores em pleno exercício em escolas de educação básica, dialogando e produzindo saberes em parceria com pesquisadores da educação superior. Autores como D. Schön,⁹ T. Popkewitz¹⁰ e A. Nóvoa¹¹ apontam para a necessidade de o professor integrar em seu fazer pedagógico a ação e a reflexão para conseguir desvendar a complexidade do seu trabalho.

Estas pesquisas contribuíram enormemente para mudar o perfil do trabalho docente em sala de aula. Numa relação dialética, uma geração de professores de História influenciou e foi influenciada por estes trabalhos. O ensino de história mudava, ganhava novas cores e contornos. De uma maneira geral, as pesquisas do campo do ensino de história se direcionavam ao saber histórico escolar. Eram poucos os estudos sobre a formação inicial dos professores nos cursos de História. Contudo, apesar do avanço deste debate, ainda costumamos ouvir de professores com muitos anos de magistério como foi difícil a entrada na profissão e as dificuldades que até hoje enfrentam no seu cotidiano. Entre as muitas dúvidas que estes professores carregam está a questão de como mobilizar

⁹ SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

¹⁰ POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: Algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

¹¹ NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

tudo que aprendemos na universidade no cotidiano em sala de aula. Quais as relações entre saber acadêmico e saber escolar? Como a formação inicial nos ajuda a construir uma profissionalidade docente? Como e quando de fato nos tornamos professores de História?

O aquecimento do debate a respeito das questões de ensino vem acompanhando as mudanças ocorridas na História recente do país. As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas pela redemocratização. A vitória de partidos de oposição à ditadura civil-militar pareceu um momento propício para se iniciar um processo de revisão curricular. Era necessário resgatar o papel da História no currículo, da disciplina escolar e também da formação do profissional docente, antes, de certa forma aprisionados pela licenciatura curta em Estudos Sociais.

Na década de 1990 o esforço do MEC, em conjunto com o Conselho Nacional de Educação (CNE), se dirigiu no sentido de formular diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Docentes, em nível médio, na modalidade Normal.

Nesse contexto houve a reestruturação dos cursos de graduação em História. Estas mudanças estavam sendo influenciadas pelo debate internacional no campo da historiografia. Nas universidades brasileiras, os currículos das licenciaturas em História estavam sendo reformados. O tema de discussão nos departamentos de História era a renovação metodológica do ensino e da própria pesquisa historiográfica. As maiores influências vieram da História Social Inglesa, da Nouvelle Histoire, originada dos Annales e da Escola de Frankfurt. Surgiam novas questões, novas fontes, novos métodos e novas abordagens.¹²

No início dos anos 2000, o foco das políticas públicas se direcionou para a educação superior com a aprovação das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação e das diretrizes curriculares nacionais da formação de professores da educação básica em nível superior. Os currículos dos cursos universitários deveriam passar pelas reformulações apontadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.¹³ A resolução CNE/CP

¹² FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.

¹³ MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. *Revista Tempo*, v. 11, n. 21, 2006.

n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica (DCNFP)*, em nível superior, seria a base para a mudança dos cursos de licenciatura.

O direcionamento para a reestruturação das licenciaturas estava dado. O final dos anos 1990 e início dos anos 2000 foi marcado por intensos debates entre os historiadores. Estes debates relacionavam-se com as lutas dos historiadores contra as licenciaturas curtas e paralelamente com o impulso da profissionalização da pesquisa historiográfica. A primeira versão do texto das Diretrizes de História foi feita por Ciro Flamarion Cardoso, Elizabeth Canceli e Margareth Rago. Neste texto fica clara a indissociabilidade entre pesquisa e ensino, tendo como pressuposto que para ensinar história é preciso conhecer como se constrói o conhecimento na área. A resolução CNE/CES n. 13, de 13 de março de 2002, estabelece as *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História (DCNH)*, onde são definidas, dentre outras coisas, as competências e habilidades gerais e específicas para os cursos de licenciatura em História.

Diante deste cenário de mudanças, nas duas últimas décadas observamos o crescimento de pesquisas que têm buscado estudar a formação de professores de História. Recentemente, Pacievitch construiu um panorama destes estudos e apontou, como um primeiro aspecto, que raramente estas pesquisas são defendidas em programas de pós-graduação em História.¹⁴ Os programas de Educação lideram estes trabalhos. Suas conclusões também revelam que os problemas das pesquisas normalmente giram em torno de como se organizam os programas e projetos de formação inicial ou continuada de professores de História; as relações entre teoria-prática; ensino-pesquisa, e de como os professores de História da educação básica constroem e mobilizam seus saberes. Ela sugere alguns aspectos que ainda estariam em aberto e que precisariam ser mais explorados em futuras pesquisas. Entre eles está a construção de problemas de pesquisa que busquem reconhecer as tensões entre ensino-pesquisa e teoria-prática, sob novas formas de definição e compreensão. Além disso, a autora aponta a necessidade de se investigar elementos ainda pouco explorados, como “a investigação da formação docente cada vez mais com professores de História e com formadores de professores, incluindo

¹⁴ PACIEVITCH, Caroline. [Formação de professores de História no Brasil: um panorama de pesquisas](#). In: GIL, Carmem Zeli de Vargas; MASSONE, Marisa Raquel (orgs.). *Múltiplas vozes na formação de professores de História: experiências Brasil-Argentina*. Porto Alegre: Est. Editoras, 2018.

principalmente, as práticas pedagógicas destes últimos, um dos elementos menos explorados nas pesquisas da área”.¹⁵ Pensando sobre estas questões, entendemos que nossa pesquisa tem um grande desafio, por estar inserida dentro desta perspectiva do que ainda precisa ser explorado nos estudos sobre formação de professores de História.

Neste sentido busquei compreender os processos de reelaboração curricular que envolveram uma complexa relação entre as políticas públicas, os cursos de História e os professores destes cursos. Analisamos os cursos de História de três instituições públicas de ensino superior do Rio de Janeiro: UNIRIO, UFRJ e UERJ-FFP. A escolha dessas universidades se relaciona ao fato de possuírem cursos de História consolidados e com perfis diferentes. O curso de História da UNIRIO surgiu no início dos anos 2000, no contexto dos debates sobre a elaboração das Diretrizes, este fato contribuiu para que grande parte de seu currículo fosse construído de acordo com as novas políticas. O curso da UERJ/FFP, do campus de São Gonçalo, criado nos anos 1990, tem como especificidade ser uma licenciatura, sem que a unidade ofereça também o curso de bacharelado. O curso de História da UFRJ é o mais antigo e ainda se encontra em fase de reestruturação.

Para compreender estes processos, no capítulo 1 percorremos a história de construção dos espaços de formação de professores no Brasil. Esta construção dialogou com as demandas da educação básica e com as políticas educacionais ao longo do período republicano. Os pareceres e diretrizes curriculares do final dos anos 1990 e início dos anos 2000 foram foco de nossa análise. A documentação oficial definia os principais aspectos para a construção dos paradigmas desejados para a formação de professores no Brasil.

Neste momento ocorre a elaboração das Diretrizes Curriculares dos cursos de História, alvo de intensos debates. O perfil que teriam os cursos de História estava no centro dessa discussão, que envolvia comissões de professores de todo o Brasil, a ANPUH e o MEC. A chamada “Briga das Diretrizes” relaciona-se com as diferentes expectativas para os currículos de graduação, entendida aqui como uma disputa na construção de um novo *ethos* de formação nos cursos de História.

¹⁵ *Ibid.*, p. 28.

A contextualização do debate travado por historiadores e associações em torno da elaboração das Diretrizes nos conduziu para a construção da seguinte hipótese: as mudanças curriculares propostas acabaram por descortinar e trazer para a ordem do dia a necessidade de se construir ou manter um determinado *ethos* acadêmico, ou *ethos* de formação, que muitas vezes poderia estar em conflito com aquele desejado pelos sujeitos envolvidos na elaboração das políticas públicas. Em outras palavras, de alguma forma estaria sendo disputado entre os sujeitos envolvidos nos contextos de produção e de prática uma representação de formação ou de professor formador e também um modelo de professor de História, pautados fortemente pelo discurso da indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

Outra vertente investigada foi a questão dos saberes docentes, com um foco na docência nos cursos de História. Este olhar sobre as docências universitárias foi motivado pela percepção de um estranhamento que muitos professores de História sentem no exercício de seu trabalho em sala de aula na educação básica. Para isso, proponho uma análise e um debate em torno do que chamamos da razão pedagógica dos cursos de graduação. A quem caberia formar um professor? Qual a intencionalidade da prática do docente universitário e o papel das disciplinas específicas neste processo? Tais indagações seriam alguns dos fios condutores da análise. Para além das especificidades das disciplinas e de seus objetivos é importante perceber as práticas epistemológicas que estariam definindo um determinado perfil de formação.

A partir dos projetos pedagógicos, manuais, ementas e também de entrevistas feitas com professores, diretores e coordenadores procuramos investigar os percursos de formação dos três cursos de História (UNIRIO, UERJ/FFP e UFRJ). O processo de interpretação das políticas e reelaborações dos currículos foi marcado por debates e tensões, avanços e, em alguns casos, imobilismos que se arrastam até hoje. Não se tratava de uma simples adaptação ou não a uma legislação. No nosso entendimento, as estratégias e os silenciamentos que estiveram relacionados aos processos de elaboração dos currículos dos cursos estariam contribuindo para a construção e consolidação de um determinado *ethos* de formação.

Para compreender essa primeira etapa de formação ligada aos saberes disciplinares é preciso analisar, além da construção curricular dos cursos de formação, o

papel e a atuação do docente universitário e das disciplinas específicas que comporiam o chamado núcleo comum nos cursos de História.

Neste sentido, percebemos a importância de investigamos um pouco mais sobre os aspectos do chamado saber disciplinar ou domínio científico de uma determinada área do conhecimento que se daria nesse primeiro momento de formação, nas licenciaturas em História. A partir de entrevistas, procuramos perceber como os professores universitários responsáveis pelas disciplinas específicas de História (Brasil, Moderna, Contemporânea, Antiga etc.) lidam com o processo de formação e como dialogam com as propostas curriculares do curso. Como esses professores constroem seus cursos sabendo que em suas turmas estão matriculados, ao mesmo tempo, licenciando e bacharelados, pois a oferta das disciplinas, na maior parte dos cursos de História, contemplaria as duas formações. Que mudanças teriam ocorrido com a instauração da terminalidade própria das licenciaturas? E ainda, qual seria o papel dessas disciplinas específicas na formação. Estas e outras questões buscaram analisar o que estes professores estavam entendendo sobre o processo de formação de um professor de História e as relações entre suas práticas docentes e o ensino de história. Importava percebê-los não como sujeitos de práticas individuais, mas sim como sujeitos professores formadores inseridos em uma coletividade, organizados dentro de uma institucionalidade regida por regras próprias internas e externas, marcados por questões históricas e sociais. Todos estes aspectos estariam envolvendo a construção de um determinado *ethos* de formação, com características bem definidas.

O que fica claro na pesquisa é que as questões do ensino, na maior parte dos cursos, não estariam pautando os debates das instâncias colegiadas da mesma forma, ou com o mesmo peso, que as questões da pesquisa. No nosso entendimento, o que vem ocorrendo, mesmo com as mudanças propostas pelas Diretrizes, é ainda um olhar setorizado sobre estas questões, como se as determinações fossem responsáveis por criar novas setorizações, agora presentes no interior do curso de História. A persistência dos incômodos e estranhamentos reforça a necessidade de novos olhares sobre a importância da formação para o ensino.

Pensar sobre as questões do ensino não significa reduzi-lo a uma relação simples ou de oposição entre teoria e prática. É importante ressignificarmos a perspectiva teórico-prática das questões do ensino e pensarmos em termos de construção de novas e importantes epistemologias que estarão sempre em relação com a prática, sem que se resumam a ela. Neste sentido, por tratarmos de cursos que têm o objetivo de formar professores, entendemos ser necessário que as questões do ensino de história estejam presentes em todos os momentos do percurso de formação, ou melhor, que esta seja uma tarefa de todos os professores. Não nos referimos apenas ao atendimento programático ou metodológico no interior das disciplinas, mas no sentido da constituição de um novo tom, caráter ou *ethos* de formação. Ver as questões de ensino como uma “terra estrangeira”, neste sentido, não contribuiria para nos percebermos todos como sujeitos envolvidos neste processo coletivo de formação de professores, que é, ao mesmo tempo, de um e de todos.

O que estaria envolvendo os processos de mudança curricular nos cursos de História seria algo além da reconfiguração de disciplinas e carga horária. O que está em jogo é uma mudança de paradigma que passaria necessariamente por uma refundação do *ethos* de formação. Falar de uma refundação não significa abandonar a perspectiva da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, cara aos debates dos historiadores em torno da formulação das DCNH, ou pensar em formações separadas de licenciatura e bacharelado. O importante é realizar um esforço de ressignificação, trazendo o ensino também para o centro do processo. Nesta perspectiva as questões de ensino, assim como as de pesquisa, dividiriam a posição de sujeitos, binômio equilibrado e indissociável. O *ethos* de formação pautado na indissociabilidade ganharia, assim, novos contornos e significados.

ANPUH-Brasil – 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Recife, 2019

As novas exigências da legislação apontam para a construção de projetos que estariam articulando diferentes lugares de formação e também diferentes sujeitos, incluído professores da educação básica, professores das faculdade e/ou departamentos de educação e também professores dos cursos específicos. Algumas iniciativas importantes já vêm ocorrendo nesta direção. Esta articulação, no nosso entendimento, vai exigir um diálogo cada vez maior entre os sujeitos e uma reflexão cada vez mais articulada sobre os paradigmas formativos e a necessidade de construção de um novo *ethos* de formação.