



Instituto de
HISTÓRIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Luiz Henrique de Carvalho

MUDANÇAS NO CURRÍCULO DA LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFRJ
Sentidos na formação de professores e na mudança curricular

Rio de Janeiro

2019

MUDANÇAS NO CURRÍCULO DA LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFRJ
Sentidos na formação de professores e na mudança curricular

Luiz Henrique de Carvalho

ORIENTADORA:

Prof^ª Dr.^ª Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

Rio de Janeiro

2019

MUDANÇAS NO CURRÍCULO DA LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFRJ

Sentidos na formação de professores e na mudança curricular

Luiz Henrique de Carvalho

Monografia submetida ao corpo docente do Instituto de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Bacharel.

Aprovada por:

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro - Orientadora
(Faculdade de Educação/UFRJ)

Prof.^a Dr.^a Regina Maria da Cunha Bustamante
(Instituto de História/UFRJ)

Prof.^a Dr.^a Warley da Costa
(Faculdade de Educação/UFRJ)

Rio de Janeiro

2019

CIP - Catalogação na Publicação

C331m Carvalho, Luiz Henrique de
Mudanças no currículo da Licenciatura em História da UFRJ: Sentidos na formação de professores e na mudança curricular / Luiz Henrique de Carvalho. -- Rio de Janeiro, 2019.
51 f.

Orientadora: Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Bacharel em História, 2019.

1. Currículo. 2. Resolução CNE/CP. 3. História. 4. Formação de Professores. 5. Licenciatura em História. I. Monteiro, Ana Maria Ferreira da Costa, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Fazer um agradecimento é uma tarefa bem difícil, apesar de prazerosa, pois de certa forma significa que você chegou ao seu objetivo. Mas a dificuldade reside em citar as pessoas que lhe ajudaram durante a caminhada, pois foram tantas e algumas pessoas me ajudaram sem ao menos saber que estavam me ajudando.

Mas é preciso começar. E para isso vou até a minha base, a minha mãe, Maria Helena de Fátima Carvalho. Sempre escutamos que a família é a base de tudo e considero isso fundamental para seguir até o final da faculdade, pois os obstáculos não são poucos e sem ela as barreiras seriam ainda maiores.

Os agradecimentos também vão para os meus amigos e familiares (muitas das vezes se confundindo) que são aquele suporte extra e em especial aos amigos que fiz durante a caminhada universitária, pois mesmo passando pelos mesmos problemas, sempre tinham um espaço para ajudar, incentivar e também dar aquele puxãozinho de orelha.

Mas se tem “alguém” que não posso deixar passar em branco, é a Educação e todo o seu universo escolar. Nunca tive a sensação de quando estava na escola, de estar em uma segunda casa, mas sim como se fosse a minha própria casa. Sempre foi um lugar onde me sentia bem, confortado e protegido. Passando por todos os professores, diretores, inspetores, porteiros, e os demais profissionais que dão suporte para que possamos aprender. Deixar apenas um destaque aos professores de História (por motivos óbvios) em especial Marlaine Katia, minha professora motivadora, ou como gosto de dizer, minha musa historiadora.

Não dá para deixar de lado um agradecimento ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC) que possibilitou a minha dedicação aos estudos, desenvolvimento acadêmico e a participação de pesquisa na área de educação.

Um espaço super especial ao Pré-Vestibular Comunitário São José (PVCSJ) que fica no Engenho de Dentro. Não só ao grupo de professores e coordenadores que me ajudaram a conquistar a tão sonhada vaga em História na UFRJ, mas também a todos os alunos que já passaram pelo Pré-Vestibular e quem dei aula, que me possibilitaram a aprender muito nesses anos.

E finalizando, um agradecimento especial a todos os professores de História da UFRJ, em especial a Manoel Salgado (in memoriam) que em suas primeiras aulas já marcou a minha trajetória em educação. Um agradecimento ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Formação de Professores (GEHProf) e à minha orientadora Ana Maria Monteiro, que

antes de conhecê-la pessoalmente, já me inspirava através de seus brilhantes e cativantes textos.
Sou muito grato pelo empenho e força e por reacender esse amor e vontade em ensinar.

A todos e a todas, o meu muito obrigado e eterna gratidão.

“Não existe contradição maior o preconceito que existe dentro do meio acadêmicos com o universo do ensino básico: nós estamos recebendo alunos desse espaço e a maior parte dos nossos formandos irão dar aula para esses alunos”

Prof. Manoel Salgado adaptado – In memoriam

RESUMO

CARVALHO, Luiz Henrique de. **Mudanças no currículo da Licenciatura em História da UFRJ: Sentidos na formação de professores e na mudança curricular.** Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro. Rio de Janeiro: UFRJ / IH, 2019. Monografia (Bacharelado em História).

A Resolução N° 1 de 18 de fevereiro de 2002 e a Resolução N° 2 de 19 de fevereiro de 2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE) determinaram que os cursos de licenciatura devem, a partir daquele momento, deveriam ter “personalidade própria”, finalizando assim a forma organizacional 3+1 (isto é, três anos de bacharel e um de licenciatura). Em 2015, o CNE estabeleceu novas diretrizes para a formação de professores para a o ensino básico. Através da Resolução N° 2 de 01 de julho de 2015 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica). Em 2018 foi formada na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) a Comissão de Licenciatura, por Professores de Ensino de História da Faculdade de Educação (FE), professores de História do Instituto de História (IH) e de membros do Centro Acadêmico Manuel Maurício de Albuquerque (CAMMA) representando os alunos do curso de História. A função dessa comissão foi de debater e apresentar uma proposta de currículo para o curso de Licenciatura em História, se adequando à Resolução de 2015 do CNE. É nosso objetivo encontrar os indícios da observância da Comissão de Licenciatura à Resolução de 2015, através dos seus enunciados e discursos segundo Foucault (2012). A discussão nesse trabalho de monografia é de caráter introdutório e tem como objetivo compreender o processo de construção desse novo currículo de Licenciatura em História da UFRJ e levantar algumas questões sobre a superação de um currículo “3 + 1”.

Palavras-chave: Currículo; Resolução CNE/CP; História; Formação de Professores; Licenciatura em História

Abstract

CARVALHO. Luiz Henrique de. **Mudanças no currículo da Licenciatura em História da UFRJ: Sentidos na formação de professores e na mudança curricular.** Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro. Rio de Janeiro: UFRJ / IH, 2019. Monografia (Bacharelado em História).

Resolution No. 1 of February 18th, 2002, and Resolution No. 2 of February 19th, 2002, of the National Education Council (CNE) determined that undergraduate courses should, from that moment on, have "own personality", thus the organizational form 3 + 1 (that is, three years of bachelors and one of bachelor's degree). In 2015, the CNE established new guidelines for teacher training for elementary education. Through Resolution No. 2 of July 1st, 2015 (National Curricular Guidelines for the Initial and Continued Training of Professionals of the Magisterium of Basic Education). In 2018 the Degree Committee was formed at the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ), by teachers of History Teaching at the Faculty of Education (FE), history teachers of the Institute of History (IH) and members of the Manuel Maurício de Albuquerque Academic Center (CAMMA) representing the students of the History Course. The function of this committee was to discuss and present a curriculum proposal for the Degree in History course, adapting to the Resolution of 2015 of the CNE. It is our objective to find the indications of the compliance of the Degree Committee with the 2015 Resolution, through its statements and speeches according to Foucault (2012). The discussion in this work of monograph is of an introductory character and aims to understand the process of construction of this new curriculum of Degree in History of UFRJ and raise some questions about overcoming a "3 + 1" curriculum.

Keywords: Curriculum; CNE/CP Resolution; History; Teacher training; Degree in History

Lista de siglas

ANPHU	Associação Nacional de História
CAMMA	Centro Acadêmico Manuel Maurício de Albuquerque
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
FE	Faculdade de Educação
FNFi	Faculdade Nacional de Filosofia
GEHPROF	Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Formação de Professores
IH	Instituto de História
PCC	Prática como Componente Curricular
PEFPD	Programa Especial de Formação Pedagógica de Docente
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

Lista de Anexo

ANEXO 1 Grade recomendada para o curso de Licenciatura em História

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I Revisão bibliográfica e Metodologia.....	18
CAPÍTULO II Currículo e seus significados	23
CAPÍTULO III As Resoluções do Conselho Nacional de Educação	26
3.1. NO CONTEXTO DAS PUBLICAÇÕES DAS RESOLUÇÕES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	26
3.2. AS RESOLUÇÕES 1 E 2 DE 2002 E A RESOLUÇÃO 2 DE 2015	28
3.3. A ESTRUTURA, OS SENTIDOS E VALORES NA RESOLUÇÃO Nº 2 DE 2015	31
CAPÍTULO IV A proposta de currículo de Licenciatura em História da UFRJ.....	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
ANEXO 1	50

INTRODUÇÃO

Antes de entrar para a universidade (talvez até antes de pensar em um curso superior) eu já desejava ser professor por sempre ter gostado da disciplina, tanto no ensino fundamental quanto no médio e muito influenciado indiretamente pelos meus professores marcantes (MONTEIRO, PENNA, 2011, p. 199). Influência indireta pelo fato de nenhum deles, em nenhum momento, impor, sugerir em uma conversa ou em um discurso em aula, que fôssemos o curso de História. Foram as suas aulas, sua dedicação e compromisso com os alunos que me afetaram

Com todo esse afeto, a expectativa era grande, e a surpresa foi de igual proporção. Com as aulas, principalmente com as aulas de Metodologia I na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), tive uma outra perspectiva de pensar em História e que até aquele momento eu não fazia a menor ideia. Na verdade, eu esperava que ia aprender a dar aula de História e não ser “Historiador”. Costumávamos dizer que a cada aula do Manoel Salgado (professor da disciplina) eram duas ou mais páginas do livro didático rasgadas, pois tamanha era a desconstrução em suas aulas.

Mas com o passar do tempo, com o encaminhar dos períodos, se observou que as aulas, as atividades, eram basicamente voltadas para a pesquisa, para o ofício de Historiador e pouco pensado (quando pensado) na formação de futuros professores. Isso me fez perder o ímpeto de cursar História. Até chegar nas disciplinas de educação.

Cursando a disciplina de Didática Geral fui reencontrando a vontade de fazer História, relembando os desejos do calouro ao chegar na universidade e descobrindo novos termos, conceitos e questionamentos. Dentre esses questionamentos uma pergunta soava mais forte “Por que a graduação, mesmo contemplando bacharelado e licenciatura, deixa esta última tão de lado?”. E assim começa o meu processo de pesquisa.

Para entender um pouco mais sobre essa diferença, precisamos direcionar o nosso olhar para a forma organizacional em que a UFRJ e outras universidades que até o início do século XXI estão inseridas. Em 1939, com a publicação do Decreto-Lei 1190 de 04 de abril, foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) e os cursos superiores adquiriram a forma organizacional 3+1, isto é, três anos de bacharelado e um ano de licenciatura. (MONTEIRO, 2013, p. 25). Essa estrutura vai se manter com a Reforma Universitária através da Lei 5540/68 que extinguiu a FNFfi e criou as Faculdades de Educação (MONTEIRO, idem).

Com essas mudanças, os cursos de ensino superior ficaram mais voltados para a pesquisa, para a produção acadêmica, enquanto a licenciatura ficou, logicamente, com a formação inicial dos professores. Mas como aponta Frazão (2018) essa formação tinha alguns problemas, como a hierarquização forte entre o as duas habilitações (FRAZÃO, p. 117) onde a ideia é que o bacharelado prepararia o graduando para a produção de conhecimento, para a pesquisa enquanto a licenciatura prepararia para a transmissão de conhecimento. Essa hierarquização acaba gerando preconceitos, pois a visão relatada acima, transmite uma ideia que o professor é apenas um transmissor, um “entregador de pizza” como cita o professor Amilcar Pereira¹ em suas aulas de prática de ensino.

Nessa analogia, em uma ponta temos o ensino superior, o meio acadêmico e na outra ponta está o aluno. O professor é o intermediário, que apenas entrega o conhecimento, sem interferir, criar, modificar que será entregue pelo o aluno. Chevallard (1991) irá trabalhar com o conceito de “transposição didática” para afirmar que o professor não faz uma simples reprodução ao ensinar um conteúdo. Com o conhecimento adquirido no ensino superior, ele cria um conhecimento diferente daquele que foi trabalhado em sua formação e o aplica em sala de aula, adaptando o conhecimento de acordo com o seu público.

Apesar da importante contribuição do Chevallard para a desconstrução do professor como um mero reprodutor de conteúdo, há ainda a questão do saber hierarquizado e exclusivo do ensino superior: isto é, o conhecimento é constituído na universidade (e exclusivamente deste) e depois é transformado pelo professor para ser trabalhado em sala de aula. Ana Maria Monteiro (2003) chama a atenção para essa perspectiva hierarquizante de Chevallard e busca em Develay (1992) o conceito de “prática social de referência”, que são as atividades sociais diversas (atividades de pesquisa, produção, engenharia, domésticas, sociais), não originado do saber acadêmico, servem como referências para o professor na mobilização de saberes em sala de aula. Além desse conceito, Develay considera também as escolhas axiológicas e o trabalho de didatização importante para a compreensão dos saberes que o professor mobiliza no ato de ensinar. Indo além da concepção que o saber a ensinar não é exclusivo do saber acadêmico, o autor considera ainda que o fluxo de saberes não é apenas em um sentido: algo trabalhado na escola, pode influenciar o estudo/pesquisa em uma universidade, o saber mobilizado por professores pode também influenciar as práticas sociais e esta influenciar o saber acadêmico.

¹ Professor da disciplina da Prática de Ensino em História da Faculdade de Educação da UFRJ.

Agregando a questão do professor que apenas transmite, entrega uma informação, está a visão que a licenciatura, seria responsável por transmitir técnicas de aprendizado, como controlar a turma, como nunca apagar o quadro virando as costas para a turma e outros exemplos, apoiados em uma “racionalidade técnica” (MONTEIRO, 2007, p. 81).

Além da questão hierárquica, do preconceito e da visão tecnicista, temos outro problema quando bacharelado e licenciatura atuam em dois universos distintos e não dialogam, não trocam saberes e ambos os cursos não fazem sentidos para o aluno que está se formando e irá atuar como docente no ensino básico. Exemplos desse desprestígio pela formação acadêmica é mostrado por Monteiro em seu livro “*Professores de História: entre saberes e práticas*” (2007) que em sua pesquisa, procura identificar os saberes que os professores mobilizam em sala de aula. Quando é perguntado aos professores qual a contribuição do curso de História em suas aulas, dos quatro entrevistados, três afirmaram que a graduação nada contribuiu para a sua atividade como professor, atribuindo mais à prática (saber da experiência), à troca de conhecimentos com os professores mais experientes, o seu desempenho em sala de aula. Um único professor fez um balanço positivo da universidade, mas ao mesmo tempo faz crítica a uma universidade que se preocupa mais com a formação de pesquisadores e não de professores e das atividades relacionadas à docência “[...] *quando há uma preparação, a preparação é feita em cima de um modelo ideal e não em cima de um modelo prático*” (MONTEIRO, 2007, p. 51).

Em 2002, através da Resolução CNE/CP 1 e 2 de 18 e 19 de fevereiro respectivamente, os cursos de Licenciatura passam a ser orientados a ter identidade e projetos políticos-pedagógicos próprios (BRASIL, 2002). O(a) egresso(a) deverá escolher qual a modalidade do curso ele quer fazer: bacharelado ou licenciatura e não mais no decorrer do curso. É o fim da forma organizacional 3 +1. Além dessas resoluções, a resolução Nº 2 de 01/07/2015, (BRASIL, 2015) revoga as resoluções anteriores e amplia as determinações, como por exemplo, determina que aluno do curso de licenciatura tenha conhecimento de gestão. Além de definir a carga horária para o curso da primeira licenciatura, também determina a carga horária – diferente – para quem já realizou o curso superior, mas sem a licenciatura e também pretende fazer uma segunda licenciatura – com carga horária também distinta. A formação continuada é mais delimitada na resolução de 2015.

Mas segundo aponta Cerri (2013), existem resistências dentro do meio acadêmico, fruto de uma longa tradição na forma organizacional onde o bacharelado se sobrepõe à licenciatura. Essa resistência é identificada pela nomenclatura, pois algumas instituições mantêm os nomes

de algumas disciplinas e em outras instituições, mudam-se os nomes, mas a estrutura se mantém a mesma (FRAZÃO, 2018, p. 118).

É dentro dessa conjuntura que se encontra a reforma curricular da licenciatura do curso de História da UFRJ. No decorrer dessa pesquisa, procuro investigar, compreender esse currículo prescrito. A mudança está ainda em curso, sendo que a última Comissão de Licenciatura foi formada em 2018² e até o momento, o currículo discutido por essa comissão foi aprovado em plenária, mas ainda não foi aprovado nas instâncias finais.

Sobre as fontes, iremos trabalhar com quatro documentos: as Resoluções do CNE Nº 1 e Nº 2 de 2002, a Resolução do CNE Nº 2 de 2015 e o currículo de Licenciatura em História, proposto pela comissão de licenciatura.

Ao trabalharmos com essas fontes, além das contribuições de Foucault (2012) dos enunciados, dialogaremos com autores do campo de currículo. Thomaz Tadeu da Silva (2005), através de sua contribuição sobre as relações de poder na área: quais critérios são estabelecidos para a escolha de determinadas disciplinas (e exclusão de outras). Outra contribuição do autor para esse trabalho é sobre a formação de identidades: quais as subjetividades pretendidas que se apresentam no currículo, no caso das Resoluções que estamos analisando, qual o perfil é esperado de professor com esse currículo. Antônio Flávio Moreira (2000) nos auxilia no entendimento do campo de currículo no Brasil e a relação entre pesquisa e ensino de currículo. Elizabete Macedo (2006) nos faz entender a cultura na sala de aula como uma relação de espaço-tempo. Com Ana Maria Montreiro e Fernando Penna (2011), percebemos o currículo como lugar de fronteira, onde estão demarcadas as diferenças, mas também o lugar de encontros. E Carmen Teresa Gabriel (2010) nos aponta a importância da centralidade do conhecimento nos currículos.

Uma pergunta que já podemos fazer, é: Quais as possibilidades desse currículo proposto, mudar o perfil da licenciatura de História da UFRJ. Conforme exposto por Cerri (2013), muitas resistências e dificuldades existem dentro das universidades, pois muda-se o currículo, mas culturalmente a estrutura se mantém nos moldes de um currículo 3+1. Além disso a questão levantada pelo autor, ele demonstra a sua preocupação que é mais do que uma questão de estrutura de currículo:

“Em suma, o desafio da mudança na formação docente no Brasil, diante de sua tradição, vai muito além de mudanças curriculares, de ementas e cargas horárias de disciplinas, de alocação de programas em tal ou qual departamento ou faculdade.

²Comissão de Licenciatura, oficializada e divulgada pela portaria Nº 1483 de 26/02/2018

Trata-se de promover a mudança mais difícil, que é a mudança cultural, e fazer frente a concepções e posições pedagógicas aprendidas e ensinadas por muito tempo como as únicas válidas." (CERRI, 2013, p. 180)

CAPÍTULO I Revisão bibliográfica e Metodologia

Para a revisão de bibliografia, estabelecemos alguns critérios para guiar a nossa pesquisa. O marco temporal foi o primeiro a ser estabelecido. Considerei em minhas buscas, as produções acadêmicas dos últimos 5 anos (2014 -2019, inclusive). Realizamos as pesquisas em duas plataformas: no catálogo de Dissertações e Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e na também no portal de periódicos, da mesma Instituição.

Escolhido a periodização, iniciamos a nossa busca através de alguns termos. Procuramos estabelecer como critério, utilizarmos as mesmas palavras-chaves que guiam esse projeto, evitando que os temas encontrados, não tivesse relações com a nossa pesquisa. Uma das principais fontes do nosso trabalho são as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE): nós realizamos uma análise detalhada dos dispositivos que estão presentes e baseados nessa análise, nos direcionamos para o currículo de Licenciatura em História da UFRJ, proposto pela Comissão estabelecida. Por conta da centralidade de análise, o termo Resolução encontraria-se sempre presente em nossas pesquisas.

Iniciamos as nossas pesquisas com o termo “Resolução” no banco das dissertações e teses da CAPES, o que se revelou um problema, pois mesmo utilizando um filtro extenso (ano, grande área de conhecimento, área de conhecimento, e área de avaliação) cerca de seiscentos resultados apareceram e praticamente todos estavam mais ligados ao sentido de “resolver problemas” da palavra resolução. Prevendo a dificuldade que seria encontrada se continuássemos com a palavra, mudamos o termo para a sigla “CNE”. Estratégia que foi eficiente, pois aliados aos filtros estabelecidos, o número de resultados ficou em cerca de 80 trabalhos destacados

Nas pesquisas, utilizamos os termos interligados por “AND” pois ele foi estabelecido como mecanismo de pesquisa que induz que resultados aparecem sejam apenas aqueles onde os dois termos estejam presentes: “Resolução AND CNE”, “História AND CNE”, “Currículo AND CNE” e “CNE AND Formação de Professores”. Da mesma forma que a resolução de Nº 2 de 2015, especificadamente, tem uma importância em nosso trabalho, procuramos trabalho com esse mesmo objetivo. O primeiro crivo de seleção foi os títulos dos trabalhos e posteriormente fazíamos a leitura dos resumos e por fim, realizar a leitura dos trabalhos.

No banco de teses e dissertações da plataforma CAPES encontramos:

Título	Tipo de trabalho	Autor	Ano de defesa
Profissionalização docente: Elementos e contribuições para a compreensão do status “profissional” no magistério da educação básica.	Dissertação	Scheilla Guimarães de Oliveira	2017
A docência na ótica das DCN: Formação para qual trabalho?		Bruna Oliveira dos Santos	
Formação de professores: A reestruturação do programa especial de formação pedagógica de docentes do CEFET-MG à luz da Resolução 02/2015 do Conselho Nacional de educação.		Valdete dos Reis Barbosa	

Na dissertação da Scheilla Oliveira (Universidade do Vale do Sapucaí), a questão principal da autora é: delinear e caracterizar a concepção de “profissional” atribuída ao professor” (OLIVEIRA, 2017, resumo). Como metodologia, ela adotará três estratégias: levantamento nas teses e dissertações da plataforma CAPES das abordagens acadêmicas sobre a concepção; análise em textos legais, entre elas a resolução de Nº 2 de 01/07/2015 de como é concebido a figura do professor como profissional e por último uma “revisão de literatura sobre a terminologia “profissional”, fundamentada na obra “Renascimento do Profissionalismo”, de Eliot Freidson (1998)” (idem).

Bruna dos Santos (Universidade Federal Fluminense) realizará um trabalho semelhante, mas com uma visão mais ampla sobre o trabalho docente e para qual mercado o Parecer Nº 2 e a Resolução Nº 2, ambas do CNE de 2015 direcionam a profissionalização docente. Com uma crítica ao mundo do trabalho e à uma exigência do modo de produção capitalista, Santos procura uma alternativa à essa lógica trazendo uma “perspectiva da práxis como forma alternativa de pensar a formação e o trabalho docente na construção de um projeto de docência para além do capital”.

Valdete dos Reis Barbora (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG), tem a estrutura onde se encontra semelhanças com o nosso trabalho. Ela está investigando a implantação das Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica - Resolução n. 02/2015 do CNE/CP no Programa Especial de Formação Pedagógica de Docente (PEFPD). A diferença entre nossos

trabalhos está no destaque que a autora às questões étnicas-raciais e sua aplicação no currículo. Ela realizou entrevistas com vinte alunos do PEFPD/CEFET-MG e as quatro professoras que participaram da entrevista como metodologia de trabalho.

Nos trabalhos apresentados temos os dois primeiros que buscam de sentidos, de conceitos que a Resolução N° 2 de 02/07/2015 do CNE estabelece para a profissionalização e para qual mercado de trabalho é direcionado o professor. O último trabalho apresentado, é um estudo de caso do CEFET-MG de como foram implementadas as questões étnicas-raciais no novo currículo.

Também realizamos a pesquisa de revisão bibliográfica, com os mesmos critérios estabelecidos para a busca das teses e dissertações na plataforma de periódicos da CAPES. Eis os resultados:

Título	Tipo de trabalho	Autor(es)	Ano da publicação
Prática como Componente Curricular: entendimentos, possibilidades e perspectivas		Marília Zabel, Ana Paula dos Santos Malheiros	2018
Políticas de currículo e formação dos profissionais da educação básica no Brasil: desafios para a gestão educacional	Artigo	Márcia Ângela Aguiar	2017
Sobre políticas em currículo e resistências e invenções e cotidianos escolares e desafios e ... “VAI TER LUTA”		Carlos Eduardo Ferraço, Maria Luiza Sússekind e Marco Antonio Oliva Gomes	

No primeiro artigo relacionado, Marília Zabel nos traz a sua preocupação com a forma que, nos cursos de Licenciatura em Matemática, é apropriado o conceito de “Prática como Componente Curricular” (PCC) – que veremos adiante que esse dispositivo legislativo (Art. 13, § 1º, inciso I, Resolução N° 2/2015 CNE/CP) provocou a criação de uma nova disciplina no currículo de licenciatura em História. Zabel identifica as dificuldades e distorções que acontecem na aplicação desse dispositivo no currículo. Ela ainda aponta que, a superação dessa dificuldade pode romper com a dicotomia entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico. Mas ao que parece, há uma pequena relação entre teoria e prática, respectivamente, que trataremos no capítulo II.

Os artigos seguintes – analisaremos de forma conjunta – apresentam uma informação importante para entendermos o contexto das Resoluções do CNE, principalmente da resolução de 2015. Marcia Ângela Aguiar reflete sobre a resolução Nº 2 de 2015, a qual também trabalhamos e ela também vai analisar a Resolução CNE/CP 1, de 11 de março de 2016 - Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância e a Resolução CNE/CP 2, de 13 de maio de 2016 – Define as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica. Nos focando na sua análise, ela identifica que houve uma abertura do CNE para as discussões antes da publicação da Resolução de 2015:

Trata-se de uma das iniciativas do CNE resultante de um longo processo de maturação e que se beneficiou de inúmeras propostas advindas da comunidade educacional e da sociedade em geral. O Conselho, mediante o trabalho da Comissão Bicameral de Formação de Professores, tendo presente que a formação dos profissionais da educação requeria um enfoque que contribuísse para minimizar a fragmentação existente nesse campo, buscou definir diretrizes que contribuíssem para uma maior organicidade da formação mediante a articulação entre a formação inicial e continuada. (AGUIAR, 2017, p. 50)

Essa é uma informação bastante relevante para compreendermos melhor a construção textual e também alguns conceitos e sentidos que as resoluções se apresentam.

Se com Aguiar encontramos a informação de um diálogo entre a esfera governamental e a comunidade educacional e da sociedade em geral, encontramos, logo no resumo do artigo de Carlos Eduardo Ferraço, Maria Luiza Sússekind e Marco Antonio Oliva Gomes o indício de término desse diálogo:

Hoje em dezembro de 2017, sob o impacto de sua aprovação por um Conselho Nacional de Educação (CNE) muito diferente daquele com o qual dialogávamos em 2015, continuamos defendendo que não podemos abrir mão de lutar contra os efeitos perversos que as políticas pós-golpe (SOUZA, 2016) vem provocando na área educacional, sobretudo nos cotidianos das escolas públicas. (FERRAÇO, SÚSSEKIND, GOMES, 2017, p. 356)

Essa revisão bibliográfica nos auxiliou a compreender o contexto da publicação das Resoluções e algumas das pesquisas em cima das Resoluções do CNE, seus rompimentos e continuidades.

Como metodologia de trabalho, realizei uma análise documental, primeiro das Resoluções do CNE/CP Nº 1 e Nº 2 de 18 e 19 de fevereiro 2002, respectivamente junto com a Resolução Nº 2 de 01 de julho de 2015 e posteriormente, realizei sobre a Resolução de 2015 uma análise da organização textual da legislação e trataremos os sentidos e conceitos que ela estabelece, algo marcante e sinalizado também nos trabalhos encontrados na Revisão bibliográfica. Por fim, através dos enunciados, discursos (FOUCAULT, 2012), vamos

estabelecer uma relação entre a Resolução de 2015 e o currículo de Licenciatura em História, proposto pela Comissão que a discutiu.

CAPÍTULO II Currículo e seus significados

O nosso trabalho tem como base teórica a área de currículo. As produções desse campo nos ajudam a analisar as Resoluções Nº 1 de 18/02/2002, Nº 2 de 19/02/2002 e Nº 2 de 01/07/2015, todas do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) e em um segundo momento, analisar o currículo proposto pela Comissão de Licenciatura (divulgada pela Portaria Nº 1483 de 26/02/2018).

O que implica em falarmos de currículo? Uma pergunta aparentemente simples, mas importante para entendermos o que significa a mudança curricular que está em curso na UFRJ e podermos levantar algumas questões sobre esse novo currículo. Pode parecer uma simples enumeração de conteúdos, mas analisar os currículos mais profundamente, implica em reconhecer disputas de sentidos e relações de poder (VEIGA-NETO, 2007, p 100).

Em uma perspectiva pós-crítica, um questionamento se torna tão importante quanto nos preocuparmos com quais disciplinas deve ter no currículo: Qual modelo de formação de professores de História é pretendido? Uma graduação que mescle pesquisa e ensino, isto é, Bacharelado e Licenciatura? Seria melhor uma formação distinta uma da outra? Ou esquecermos essa divisão entre Bacharelado e Licenciatura e pensarmos em uma formação única, que contemple tanto os saberes de pesquisa de um pesquisador e quanto os saberes de ensino do professor.

Antes de continuarmos, precisamos dissociar a relação de pesquisa exclusivamente ao Bacharel. No curso de Bacharelado, acredito que em qualquer curso, o fazer pesquisa, estabelecer critérios, adotar uma metodologia obedecendo o seu quadro teórico, trabalhar com os mais diversos tipos de fontes e ética com os levantamentos e apontamentos, é uma das habilidades, conhecimentos que o egresso no curso de bacharelado deve ter ao terminar a graduação. Mas defendemos que egresso no curso de licenciatura, também irá constituir uma relação com a pesquisa que será peculiar ao seu trabalho, seja na sala de aula, no contato com os alunos, com os pares, com a direção, com a comunidade escolar como um todo. Veremos que diversos autores, a Resolução do CNE e o currículo, reconhecem a relação com o saber que o professor estabelece em seu trabalho.

O currículo, como campo de pesquisa, é relativamente recente. Ele foi estabelecido, na década de 20 do século XX, dentro de uma necessidade de atender uma visão liberal para a educação, do que os alunos devem aprender para a vida no trabalho. Em seu princípio, como defende Silva (2005) as teorias desenvolvidas nesse momento se baseavam em "efeitos de

realidade": primeiro se teorizava e a realidade se tornava o que essas teorias afirmavam ou que deveria ser (idem, p. 13). Nesse período temos a concepção das Teorias Tradicionais do currículo. Autores como Bobbit, Taylor e Tyler entre outros, tinham como ponto central, a questão do "o quê": o que deveria estar no currículo. Qual conhecimento é legítimo de ser ensinado. Um processo simplificado onde algumas questões não eram problematizadas.

A própria questão do "o quê" levou da relação de poder que existe no currículo. "O currículo é sempre o resultado de uma seleção" (SILVA, 2005, p. 15). Quais saberes serão privilegiados no processo de escolha e quais serão descartados? Por que alguns saberes têm mais legitimidade do que outros para ocuparem um lugar. Na perspectiva crítica, esses e outros pontos começam a ser levantados, denunciando as relações de poder que existem na criação de um currículo. A partir da década de 1960, haverá um crescimento das teorias críticas, baseadas nas linguagens. As questões de poder, emancipação e libertação, ideologia classe social são alguns dos pontos tratados pelas Teorias Críticas do currículo. Autores como Young, Althusser, Apple são alguns dos representantes das teorias críticas.

Com as críticas, outras questões foram surgindo, como a subjetividade no currículo. Para ilustrar essa questão, Silva recorre a etimologia da palavra currículo, que do latim, vem do termo curriculum que quer dizer pista de corrida (SILVA, 2005, 15). Ao final do percurso dessa pista (dos anos, período de estudo sob um determinado currículo) qual o perfil de aluno é pretendido para esses alunos? Quais os conhecimentos eles devem possuir ao chegar na "linha de chegada"? Nesse aspecto, podemos identificar nas Resoluções que analisaremos, em diversos momentos, enunciados que nos indicam que existem também uma intencionalidade de criar um docente, um profissional de certa identidade.

Esta subjetividade não fica apenas centralizada nos alunos, podemos considerar que ela também está inserida no âmbito dos professores, quando consideramos as transposições didáticas, - internas – os professores constituem saberes que não são exclusivos do meio acadêmico. Develay nos traz a contribuição de identificar que os professores mobilizam saberes além dos oriundos da academia. Para o autor, as práticas sociais de referência, são saberes que são diversos como "atividades de pesquisas, de produção de engenharia, domésticas e culturais" (DEVELAY, 1992 apud MONTEIRO, 2007, p. 90). As questões axiológicas (valores) também influenciam nas escolhas que o professor faz na sua transposição, trazendo a sua subjetividade também para a sala de aula, na transposição do que ensinar, também realizando escolha, com base nessa subjetividade.

Nas Teorias Pós-Críticas, além da identidade e da subjetividade, questões sobre saber-poder, discurso cultura, gênero, raça, etnia e sexualidade serão observadas. Elizabeth Macedo (2006) entende que o currículo se define como espaço-tempo de cultura, no qual o currículo se define como a própria fronteira – e por isso o lugar do encontro, negociação e tradução – entre as variantes culturais de contemporaneidade e as decorrentes lutas simbólicas e discursivas.

Pensarmos em um currículo com uma perspectiva pós-estruturalista, nos ajuda a entender não apenas os tópicos nos currículos (perspectiva tradicional) mas também as suas implicações: Por que tais conteúdos foram selecionados e outros descartados? Quais as relações de poder que permeiam a construção e aplicação do currículo. Qual a identidade que se quer para aqueles que serão ensinados.

É nessa perspectiva que olhamos para o currículo discutido e formulado para a licenciatura de História da UFRJ e procuramos compreender o seu processo de formação e que saberes é mobilizado na sua construção.

CAPÍTULO III As Resoluções do Conselho Nacional de Educação

Como explicado na introdução desse trabalho, iremos analisar as três Resoluções do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CP/CNE): Nº 1 de 18 de fevereiro de 2002, Nº 2 de 19 de fevereiro de 2002 e Nº 2 de 1º de julho de 2015. Estas Resoluções são importantes para podermos analisar o currículo de Licenciatura do curso de História da UFRJ no próximo capítulo.

Para compreendermos os textos normativos, estabelecemos uma estratégia de análise em que o contexto da sua constituição será trabalhado em conjunto com o campo da formação de professores; como as três resoluções se relacionam entre si; uma análise da estrutura textual que a resolução de 2015 apresenta e por fim, os sentidos que a mesma resolução mobiliza.

3.1. NO CONTEXTO DAS PUBLICAÇÕES DAS RESOLUÇÕES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No dia 18 de fevereiro de 2002, foi publicado a resolução Nº 2 do CNE. Ela determina que os cursos de licenciatura terão “personalidade própria” como deixa bem claro os artigos e Inciso destacados abaixo:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, 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.

Artigo 7º da resolução Nº 1 de 18/02/2002

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;

Inciso I do artigo 7º da resolução Nº 1 de 18/02/2002

A formação anterior que envolviam os cursos de formação de professores para o ensino básico na forma organizacional “3 + 1” que estava em vigor desde 1939, estava extinto com a publicação de 2002. Desde a reforma Capanema através da decreto-lei 1.190/04/1939, os cursos de nível superior que envolviam a formação de professores, realizavam a sua formação pedagógica junto com o bacharelado. Este modelo estabelecia que se o(a) egresso(a) no curso de História, por exemplo, desejasse trabalhar ministrando aulas para o ensino básico, bastaria cursar mais um ano as disciplinas de licenciatura, além dos três anos destinados às matérias do

bacharelado. Nessa estrutura curricular, as disciplinas de licenciatura e a área da educação ficavam em segundo plano.

Mas a discussão sobre como deve se formar o Professor de História é anterior à publicação das resoluções. Em seu texto intitulado “*A formação de professores de história no brasil: antecedentes e panorama atual (2013)*” Cerri relata de como foi o período de discussão sobre a mudança currículo, onde bacharelado e licenciatura teriam cursos distintos. Dentro do campo da História, diversas discussões aconteceram no fim dos anos de 1990 e a ANPUH (Associação Nacional de História) se manifestou de forma contrária à modificação do currículo:

“(…) a proposta encontrou forte resistência das entidades científicas e profissionais como a ANPUH, politicamente interessadas na superação da dicotomia entre ensino e pesquisa, licenciatura e bacharelado; para elas, o caminho era a construção de um modelo integrador de ensino e pesquisa, e não o aprofundamento da separação entre essas esferas da formação do profissional de história (termo que passou a designar um objetivo único de formação, já que se considerava obsoleta a divisão entre bacharéis e licenciados).” Cerri, 2013, p. 178.

A mudança nas licenciaturas – de um “adendo” nos cursos superiores para um curso de personalidade própria – como podemos perceber não foi (e podemos dizer que ainda não é) uma unanimidade. A mudança do curso envolve algumas questões. Envolve uma questão de poder, pois um curso autônomo diante da universidade envolve a questão de orçamento, uma questão importante para a manutenção e viabilidade de produção acadêmica do curso e atualmente, cerca de 95% dos alunos fazem a licenciatura (FRAZÃO, 2018, p. 122). Outra questão é a aposta política. É uma tentativa de uma valorização profissional e de melhor preparo para os professores. Importante ressaltar uma questão discursiva na afirmação anterior. Ao afirmarmos em “melhor preparo”, não estamos querendo dizer que a formação de professores é um fracasso (termo utilizado para falar sobre a escola: fracasso escolar), mas estamos reconhecendo que a formação de professores pode e tem um papel importante em um melhor panorama da educação no país. Concordamos com o Antônio Nóvoa (2017) que na formação de professores a identidade com a profissão de professor, já seja desenvolvida formação inicial.

Em se tratando da UFRJ, o curso de História desde o início da mudança na legislação, vem trabalhando para modificar o seu currículo, mas que por diversos motivos, não foi alcançado tal currículo em sua aplicação. O nosso foco nessa análise - como já explicitado - é no currículo proposto pela comissão criada em 2018.

Mesmo nas universidades que mudaram o currículo de acordo com as resoluções, a cultura do 3 + 1, precisa ser superada. Goodson (1997) procura demonstrar que, tanto em nova ordem estabelecida por parte governamental (institucionalização), como a vontade das escolas

em aplicar uma determinada mudança (organizacional), não dependente por si só para as transformações acontecerem de fato:

Os assuntos internos e as relações externas da mudança curricular deveriam ser aspectos inter-relacionados em qualquer análise de reforma educacional. 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” de Meyer 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. (GOODSON, 1997, p. 29)

Para entendermos as mudanças curriculares, precisamos nos atentar para as questões de relação de poder (Foucault, 2012), da relação entre as mudanças organizacionais e institucionais (Goodson, 1997) e outras questões como hegemonia, linguagem, formação de identidade entre outras.

3.2. AS RESOLUÇÕES 1 E 2 DE 2002 E A RESOLUÇÃO 2 DE 2015

Ao partirmos nesse momento para uma análise das Resoluções do CNE, vamos primeiramente analisar a sua estrutura textual. Em alguns momentos, iremos dialogar com as duas resoluções separadas pelo tempo para exemplificar alguns pontos de vistas observados.

A resolução Nº 1 do dia 18 de fevereiro de 2002 tem o caráter inaugural, que determina que os cursos de Licenciatura em nível superior tenham “personalidade própria”. Seus 19 artigos ao longo de sete páginas são redigidos de sem qualquer tipo de capítulos – como será visto na norma de 2015 - e assinada por Ulysses de Oliveira Panniset, Então Presidente do CNE (como identifica no fim da resolução).

A Resolução de Nº 2, publicada no 19 de fevereiro de 2002, determina a carga horária dos cursos de licenciatura em 2800 horas, dividindo-a “dimensões dos componentes comuns”:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Incisos do artigo 1º da Resolução Nº 2 de 19/02/2002

A resolução Nº 2 do dia 1º de julho de 2015 amplia as determinações colocadas nas resoluções de 2002 (diferente das resoluções de 2002, a divisão da carga horária é feita dentro da própria resolução), esta assinada por Gilberto Gonçalves Garcia, sem identificar a sua posição no CNE³. Podemos destacar primeiramente a organização dos artigos. Enquanto as resoluções anteriores tinham uma estrutura linear, na resolução de 2015 vai organizar os seus artigos separados em 9 partes distintas: Uma parte inicial com a exposição das considerações da resolução e mais oito capítulos. Sobre as considerações, essa é uma marca que diferencia as resoluções. A resolução de 2015 se aprofunda mais nos conceitos, valores e princípios do que a resolução de 2002, não apenas na parte inicial das considerações como também no decorrer do seu texto. Um exemplo dentre vários que podemos destacar, no artigo 2º, no Inciso II da resolução Nº 1 de 2002, afirma que o docente tem que estar preparado para “o acolhimento e o trato da diversidade”. Já o artigo 5º, que aponta que o egresso deve ser conduzido “à *consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras*” (Inciso VIII do art. 5º). Nesse aspecto a resolução Nº 2 de 2015, amplia e define mais os seus conceitos do que a resolução Nº 1 de 2002.

Uma ampliação importante é sobre o conceito de gestão nas duas normas. Na resolução Nº 1 de 2002 esse conceito é trabalhado em apenas na gestão da própria escola de formação. Já na resolução Nº 2 de 2015 esse conceito é ampliado no sentido que alunos que estão se preparando para a docência também devem adquirir no decorrer da graduação, o conhecimento de gestão:

Parágrafo único. As atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas;

II - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional.

§ único do artigo 10 da resolução Nº 2 de 18/02/2015

³ Em pesquisa na rede, chegou-se à informação que Gilberto foi no período da publicação da resolução, Conselheiro da Câmara de Educação Superior do CNE. Fonte: <http://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-ciencias-da-religiao/corpo-docente/1667-2/> acesso em 22/05/2019

Essa ampliação foi importante pois é exigido que o professor também participe do planejamento da escola e a trajetória da carreira de muitos desses docentes é assumir cargos administrativos e de direção de algumas escolas.

Outro ponto que destacamos de diferença entre as normatizações, é a definição que é utilizada por cada uma delas para o movimento de “transformar” que o docente realiza no momento da aula. O artigo 10 da resolução de 2002 utiliza o termo “transposição didática” que foi utilizado por Chevallard (MONTEIRO, 2007, p. 83) enquanto o Inciso VII do parágrafo único no artigo 7º vai utilizar o termo utilizado por Alice Lopes “mediação didática” (idem, p. 91). Isso não determina uma grande diferença na interpretação das normas, mas demonstra que a redação dos textos está em sintonia com a produção acadêmica sobre os saberes que os professores constituem.

Mas no trabalho de comparação entre as normas, também encontramos algumas semelhanças. Ambas as resoluções afirmam que as instituições de formação de professores, devem interagir com a educação básica no desenvolvimento de projetos.

as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados

Inciso IV do artigo 7º da resolução Nº 1 de 18/02/2002

interação sistemática entre os sistemas, as instituições de educação superior e as instituições de educação básica, desenvolvendo projetos compartilhados

Inciso IV do artigo 11 da resolução Nº 2 de 01/07/2015

Inclusive, os artigos em seus incisos são bem semelhantes, com exceção dos incisos I e VIII

Um outro exemplo de semelhança entre as resoluções é a determinação que as instituições deverem garantir / prover a “formação de formadores”:

organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação

Inciso IV do artigo 7º da resolução Nº 1 de 18/02/2002

organização institucional para a formação dos formadores, incluindo tempo e espaço na jornada de trabalho para as atividades coletivas e para o estudo e a investigação sobre o aprendizado dos professores em formação

Inciso IV do artigo 11 da resolução Nº 2 de 01/07/2015

Por fim, mesmo que a resolução de 2015 aprofunde mais, a resolução de 2002 também articula conceitos e valores, como a preocupação com a relação entre teoria e prática (art. 11,

inciso VI/2002 e art. 5º/2015); demonstrar o professor como o profissional (art. 5º, Inciso II e p. 02/2015); a formação docente baseada na relação ensino, pesquisa e extensão (art. 3º, inciso III/2002 e art. 3º, § 1º); entre outros conceitos / valores que serão abordados na seção 2.3.2.

3.3. A ESTRUTURA, OS SENTIDOS E VALORES NA RESOLUÇÃO Nº 2 DE 2015

3.3.1. Estrutura

Ao analisarmos os textos normativos, percebemos que as resoluções do CNE, mobilizam alguns conceitos, valores e princípios além da determinação de parâmetros para a formação de professores. Como a resolução 1 e 2 de 2012 é ampliada (oferecendo mais determinações e informações) e atualizada (com os princípios da base nacional comum) pela a resolução Nº 2 de 2015 de 01 de julho de 2015, nesta última que iremos concentrar a análise dos sentidos e valores que são expostos fazendo alguns retornos pontuais às anteriores quando necessário.

Mas antes dessa análise, vamos direcionar as atenções para a forma que os artigos estão organizados, que estão dentro de um sentido em que os artigos estão sequenciados. Além das considerações iniciais, a resolução está organizada da seguinte forma:

Capítulo 1: Das disposições gerais (art. 1º ao 4º);

Capítulo 2: Formação dos profissionais do magistério para educação básica: Base nacional comum (art. 5º e 6º);

Capítulo 3: Do(a) egresso(a) da formação inicial e continuada (art. 7º e 8º)

Capítulo 4: Da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior (art. 9º ao 12);

Capítulo 5: Da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior: Estrutura e Currículo (art. 13º ao 15);

Capítulo 6: Da formação continuada dos professores do magistério (art. 16 e 17);

Capítulo 7: Dos profissionais do magistério e sua valorização (art. 18 ao 21);

Capítulo 8: Das disposições transitórias (art. 22 ao 25)

Organização dos capítulos e artigos da Resolução Nº 2 de 01/07/2015

O capítulo 1 (um) Instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica” e anunciando de como ela realizará as diretrizes:

definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.

Artigo 1º da resolução Nº 2 da resolução Nº 2 de 01/07/2015

Este capítulo também determina que a área de atuação do futuro docente na educação básica: nas 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) do ensino básico.

O capítulo 2 (dois), inicia com as primeiras diretrizes “articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão” e define em seus incisos para onde as diretrizes devem encaminhar o(a) egresso(a). Esse capítulo também nos situa – de forma indireta – nas discussões sobre a base curricular. Em seu texto, não é explicitado a base que os cursos de formação de professores devem seguir (apenas os princípios que a norteiam – P. 02), mas coloca dispositivos que direcionam para atender a “base nacional comum” (art. 5º; § 1º do art. 9 e art. 13;).

No capítulo 3, é definido “repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos” (art. 7º) assim como “características e dimensões da iniciação à docência” (§ único do art. 7º), além de indicar para o quê o aluno tem de estar apto (art. 8º).

O capítulo 4 vai definir em seu artigo 9º, o que compreende a formação inicial do magistério para educação básica: cursos de graduação de licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura (art. 9º, incisos I, II e III). No artigo seguinte, define para quem é o curso de formação inicial: “... *àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos...*”.

No artigo 12 desse capítulo, será definido os núcleos que os cursos de formação inicial devem conter:

I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais;

II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais;

III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

Incisos I, II e III do art. 12 da resolução Nº 2 de 01/07/2015

No capítulo 5 tem os artigos que mais vão influenciar na construção de um currículo, pois ele determina a carga horária para cada um dos cursos de formação inicial (já referenciados no art. 9º, incisos I, II e III). Os cursos de graduação de licenciatura são compostos de 3200 horas (art. 13), nos cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados a carga horária é variável entre 1000 e 1400 horas, já os cursos de segunda licenciatura tem entre 800 e 1200 horas. A variação da carga horária nos dois últimos cursos depende se o(a) egresso(a) realizarem o curso dentro ou fora das áreas da formação original.

O currículo é dividido em quatro partes: 1) as horas destinadas de prática como componente curricular; 2) as 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; 3) as horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 e 4) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. Os demais cursos podem ter ou não isenção de alguns desses critérios dependendo também de área da formação original estar dentro do curso pretendido.

No capítulo 6, a formação continuada vai ser definida e terá “como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente” (art. 16) e de acordo com § 1º do artigo 17, a formação continuada envolve:

- I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica;
- II - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 horas e máxima de 80 horas;
- III - atividades ou cursos de extensão;
- IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 horas
- V - cursos de especialização lato sensu
- VI - cursos de mestrado acadêmico ou profissional
- VII - curso de doutorado

Incisos do artigo 17, da resolução Nº 2 de 01/07/2015

O capítulo 7 aponta a responsabilidade das políticas de valorização de professores aos sistemas de ensino, às redes e as instituições educativas. Dentre as medidas destacadas no capítulo, estão a reserva de 1/3 (um terço) da carga horário do professor para outras atividades além do trabalho em sala de aula (como preparação da aula, avaliação de estudantes e outras atividades - § 3º do artigo 18), plano de carreira e remuneração.

No último capítulo da resolução, é tratado de prazos para a adaptação, que é de dois anos a partir da publicação da mesma e outros assuntos como autorização de funcionamento e avaliação do curso. Antes de fecharmos a análise da resolução de 2015, vamos apontar alguns dos sentidos e valores que a resolução articula em seus artigos.

3.3.2. Sentidos e Valores

Ao analisarmos os capítulos, os artigos das resoluções, encontramos alguns sentidos e valores que se encontram nos significantes (palavras) o que podemos fazer algumas considerações. Essa análise tem como base uma perspectiva pós-estrutural, que não enxerga um sentido único e cristalizado das palavras. Como defende Foucault (2012) as palavras não têm significado próprio, mas nós a atribuímos sentidos, sentidos que podem ser rastreados através dos enunciados que se encontram nos discursos, que se estabelece como válido dentro de um regime de verdade, que permite o que pode ou não ser dito e está ligado a uma relação espaço-tempo. Através dos enunciados nas resoluções, que apresento alguns dos sentidos encontrados nas resoluções, principalmente na resolução Nº 2 de 01 de julho de 2015.

Existe uma valorização do professor na resolução, como aponta nas considerações iniciais onde reconhece “a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho” (p. 02) ou como em outro ponto, “a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais” (art. 3º, § 5º, inciso XI).

A resolução também define a docência e atrela a ela os saberes:

CONSIDERANDO a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo

Resolução Nº 2, de 01/07/2015, p. 02

A saber da experiência também é considerada nos textos da norma. O artigo 7º reconhece que a formação desse(a) egresso(a) só será consolidada com o exercício profissional, isto é, há um reconhecimento que a formação inicial não será totalizadora, no sentido de que atenderá todas as demandas que o professor irá lidar na rotina da educação básica.

Podemos considerar um certo avanço na forma que o discurso nos apresenta na resolução. As pesquisas que procuravam a forma de como o saber se apresentava nem sempre tinham como foco o professor e os saberes que estes mobilizam. Foi nos anos 80 que Shulman começa a investigar os saberes dos professores (MONTEIRO, 2007). No Brasil essa pesquisa é ainda mais recente, nos meados dos anos 90 que esses estudos se fazem presentes no Brasil (MOREIRA, 2000).

Sobre o conhecimento, a resolução não apresenta apenas o aspecto referente ao professor, mas na relação professor-aluno, no ensino-aprendizagem: “desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o ensino e o processo de ensino-aprendizagem” (art. 7º, § único, inciso II).

Nos anos de 1980, estávamos imersos em um contexto de retorno ao período democrático após 21 anos de período de ditadura civil-militar (1965-1985). Toda essa discussão permeou também a área educacional. E em pesquisa recente do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Formação de Professores (GEHPROF) da Faculdade de Educação da UFRJ, tem observado que as propostas curriculares, principalmente na cidade de Rio de Janeiro, os discursos estão pautados na pedagogia libertadora de Paulo Freire que estabeleceu como método dialética de ensino, onde os temas geradores são buscados na prática de vida do aluno. E nessas propostas foram encontrados uma centralidade do aluno nessas propostas. Mas, pelo o que podemos perceber, essa centralidade não está no aluno, mas sim na relação professor – aluno, no ensino e na aprendizagem, respectivamente.

Existe uma preocupação bastante forte no texto das resoluções na relação do(a) egresso(a) com o conhecimento. Em diversos pontos do texto normativo e nesse aspecto, tanto na resolução de 2015 como ambas as resoluções de 2002 (Nº1 e Nº2), a relação teoria-prática é abordada, como um exercício contínuo de reflexão:

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Artigo 11, inciso VI da resolução Nº 1 de 18/02/2002

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta (...)

Artigo 1º da resolução Nº 2 de 19/02/2002

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática (...)

Artigo 5º da resolução Nº 2 de 01/07/2015

Antônio Nóvoa (2009), em seu texto intitulado “Para uma formação de professores construída dentro da profissão”, traz algumas reflexões importantes sobre a docência e um dos pontos que ele aborda é sobre a reflexão da relação teoria-prática. Nóvoa vai trazer a contribuição de pensar não apenas nessa relação, mas também no agir sobre a prática, em que o professor está constantemente refletindo sobre o seu trabalho aprimorando assim a relação ensino aprendizagem. Ao que parece, o § único do artigo 5º da resolução Nº 2 de 2002 trás justamente esta perspectiva:

A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

§ único do artigo 5º da resolução Nº 2 de 18/02/2002

Um outro grupo de saberes que iremos tratar vai se manter no âmbito do conhecimento, mas vamos nos voltar sobre os conhecimentos do currículo, das instituições de ensino. A resolução de 2015 procura deixar claro que os conhecimentos que serão trabalhados na formação de professores podem ser divididos em dois:

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 (...)

Artigo 13, § 2º da resolução Nº 2 de 01/07/2015

No início desse capítulo, falamos sobre o contexto da publicação das resoluções Nº 1 e 2 do CNE em 2002. Não houve unanimidade sobre a eficácia da mudança do currículo dos cursos que envolviam a formação de professores para o ensino básicos em suas etapas e

modalidades, que passaram a ter “identidade própria”. Dentro do campo da História essa crítica pode ser percebida através do posicionamento da ANPUH, que afirmava que ao formar um bom pesquisador, estaria formando, em consequência, um bom pesquisador e além desse aspecto, outra crítica é por conta de que o curso de licenciatura em História não envolveria pesquisa, pois ele estaria focado na parte pedagógica, dos métodos de ensino. (Cerri, 2013)

Nós selecionamos o artigo 13 para mostrar que a resolução demonstra que ambos os aspectos serão contemplados: o conhecimento específico da disciplina e também o conhecimento pedagógico, relacionado à educação. O artigo 12 em seus incisos I e II, também reforçam tal preocupação. Mas acreditamos que esses dispositivos das legislações não são suficientes para mostrar que a resolução responde inteiramente às críticas da ANPUH e de provavelmente de outras instituições. Mas se olharmos para outros dispositivos, podemos perceber que houve esse esforço:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Artigo 3º da resolução Nº 1 de 18/02/2002

§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

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

Inciso V do artigo 5º da resolução Nº 2 de 01/07/2015

Principalmente na resolução Nº 2 de 2015, observamos que mais dispositivos realçam a relação ensino, pesquisa e extensão (art. 4º; art. 5º e inciso II e III; art 12 no inciso I e alíneas g, h, i entre outros artigos). Com esses dispositivos, acreditamos que as resoluções não defendem uma separação total dos cursos de licenciatura com os cursos de bacharelado.

Ter o texto normativo não significa que ele será aplicado de fato, como podemos ver no artigo citado de Goodson. Mas ao procuramos analisar as resoluções envolvendo diversos aspectos (contexto, estruturas e significados) sempre intercalando com a produção acadêmica que refletem sobre os temas que são abordados nos textos normativos para entendermos as construções que levou a confecção do texto como tal.

Esse movimento foi necessário para que possamos olharmos o currículo confeccionado pela comissão que discutiu o último currículo de Licenciatura em História da UFRJ. Passo que será dado no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV A proposta de currículo de Licenciatura em História da UFRJ

Neste capítulo, iremos discutir o currículo organizado pela comissão formada em 2018 para construir o novo currículo em Licenciatura em História da UFRJ. A proposta nesse momento é olharmos para o currículo divulgado e discutido e aprovado em plenária no Instituto de História da universidade e procurarmos os rastros, vestígios da resolução Nº 2 da resolução de 01 de julho de 2015⁴, imprimiram nesse novo currículo que esse currículo pode revelar. O currículo se encontra em anexo 1.

De acordo com a grade estabelecida, são 42 disciplinas, tanto para o curso integral, quanto para o período noturno, A diferença que é estipulado oito períodos para o curso integral e dez períodos para o noturno. O quadro divulgado, foi diferenciado por códigos da disciplina: IHI, FCA, EDA, EDF, EDD, EDX⁵ e sem o código da disciplina, estão as disciplinas de escolha condicionada, as disciplinas de livre escolha e as disciplinas de oficina de história. No quadro as disciplinas foram organizadas com cinco cores distintas: azul, verde, amarela, marrom e violeta. Ao que parece, as cores servem para ilustrar às áreas que cada uma delas pertencem: A cor azul pertence às disciplinas comuns ao bacharelado (20); a cor verde das disciplinas exclusivas da licenciatura (13); a cor amarela, referente à disciplina de antropologia (01); a cor marrom são a respeito das disciplinas de escolha condicionada e a disciplina de livre escolha (03/01) e por fim, a cor violeta, representando as Oficinas de História (04).

COR	ÁREA	DISCIPLINAS
AZUL	Bacharelado	Introdução aos estudos históricos; História do mundo contemporâneo; história da américa contemporânea; História do Brasil contemporâneo; História Antiga I; História antiga II; História medieval I; História medieval II; História moderna I; História moderna II; História da américa colonial; História da américa independente; História do Brasil I; História do Brasil II; História do Brasil III; História da África, Teoria da História; História contemporânea; Monografia em História I; Monografia em História II (20)

⁴ Nesse capítulo trabalharemos apenas com a resolução de 2015, pois está substituído às resoluções de 2002

⁵ No momento que foi divulgado o currículo, o código da disciplina não foi criado

COR	ÁREA	DISCIPLINAS
VERDE	Licenciatura	História do ensino de História; Fundamentos sociológicos da educação; Filosofia da educação no mundo ocidental; Educação brasileira; relações étnico-raciais e direitos humanos; psicologia da educação; Didática; Didática de História I; Prática de ensino de História (3X); Didática de História II; Educação e comunicação II – Libras (13)
AMARELA	Antropologia	Antropologia (01)
MARROM	Disciplina condicionada e livre escolha	Disciplina de escolha condicionada (3X); Disciplina de escolha condicionada – Livre escolha (04)
VIOLETA	Oficina de História	Oficina de ensino de História (04)

Sobre as disciplinas, podemos observar que as disciplinas comuns ao bacharelado estão em maior quantidade (20, aproximadamente 47,6%). O novo currículo manteve a relação com o bacharelado, com o conhecimento específico do campo da História. Essas disciplinas terão ao mesmo tempo em sala, tanto os alunos do bacharelado, quanto os alunos do curso de licenciatura. O detalhe fica por conta das disciplinas Monografia em História I e II. Elas estão dentro da área das disciplinas do bacharelado. De alguma forma, os alunos da licenciatura, terão os mesmos critérios de trabalho de monografia? O tema pode não ser vinculado à área de educação?

Para o grupo da área da licenciatura (13, aproximadamente 31%), temos algumas mudanças. A mais perceptível é encontrar disciplinas de educação logo nos primeiros períodos, tanto no currículo Integral quanto no noturno com a disciplina de “História do ensino da História”, uma disciplina que não estava antes no programa. Isso já demonstra uma mudança, onde as disciplinas de educação acabam ficando para o final do curso. Outra novidade é a disciplina “relações étnico-raciais e direitos humanos”. Ela atende parte do que é determinado no § 2º do artigo 13 da Resolução. Quem também atende ao mesmo dispositivo é a disciplina de “Educação e Comunicação – libras”. A diferença que essa disciplina faz parte de outro curso da UFRJ, mas comumente era realizada dentro das disciplinas de livre escolha, agora ela está como obrigatória no currículo.

A Disciplina “Prática de ensino de História” é referente ao estágio supervisionado. Ele ocupa três períodos para cumprir as 400h exigidas pelo artigo 13, § 1º, inciso II. O que mudou foi referente ao “acompanhamento” da disciplina “Didática de História II”. Essa disciplina sempre acompanhou a prática de ensino, pois o professor da licenciatura da UFRJ,

acompanhava as atividades dos “licenciandos” (nome atribuído aos alunos que realizam o estágio nas escolas), trazendo a reflexão sobre a prática, orientando e avaliando às regências que os “licenciandos” realizam no estágio supervisionado.

Tanto às disciplinas do bacharelado, quando as disciplinas da licenciatura parecem atender ao inciso III do § 1º do artigo 13 da resolução, que estipula as 2200h de “atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12” da Resolução.

A disciplina de antropologia se manteve em relação ao currículo vigente. Diferente das disciplinas de Sociologia e de Filosofia, que provavelmente não se mantiveram pois já existem na licenciatura as disciplinas de “Fundamentos sociológicos da educação” e “Filosofia da educação no mundo ocidental”.

As disciplinas de escolha condicionada e livre escolha, são as disciplinas que, no atual currículo, o aluno escolhe qualquer disciplina ofertada dentro do departamento de História como eletiva, no caso da escolha condicionada e a as disciplinas de livre escolha o aluno pode fazer disciplinas de qualquer curso da UFRJ. O questionamento que colocamos é, o aluno do curso de licenciatura em História, nas disciplinas de escolha condicionada, ele terá a mesma “restrição” que acontece atualmente? Isto é, realizar essas disciplinas das eletivas em educação?

E por fim, temos as disciplinas de “Oficinas de ensino de História”. Segundo a informação passada na plenária em que foi divulgado aos professores e alunos do curso de História da UFRJ o novo currículo da Licenciatura em História, as oficinas em ensino de História, pertencem a um componente curricular que deve ser uma disciplina que tem que se ligar ao ensino, desenvolvimento de atividades pensadas para a sala de aula, de ordem prática.

Essa área criada, busca atender ao inciso I do § 1º do artigo 13, que determina 400 horas de prática como componente curricular ao longo da formação desse aluno.

Durante a plenária, foi colocado aos participantes, de como seriam oferecidas as oficinas. Foi determinado que elas aconteceriam nas áreas do bacharelado: Oficina de Ensino de História do Brasil, Oficina de Ensino de História da América, Oficina de Ensino de História de Moderna, etc. Foi escolhido dessa forma e não na forma temática (História oral, trabalho com imagens, com música, com vídeos, etc), por conta da dificuldade que a comissão previa em cobrar dos professores que deveriam dar aula. Essas disciplinas seriam ministradas pelos atuais professores do bacharelado e por ano, cada área do bacharelado seria obrigada a ministrar essas disciplinas duas vezes, uma no período integral e outra no noturno. Apesar da

concordância dos presentes que trabalhar com a forma temática seria mais interessante e criativa, teve um consenso por conta da escolha da outra forma por conta da perspectiva de dificuldades de aplicação dessas oficinas.

É possível observar nesse episódio as relações de poder que perpassam nesse ambiente universitário e as disputas por hegemonia, pois seria mais um tempo que os professores deveriam dispor para ministrar tais disciplinas. Mas apesar das discussões e abstenções no momento de votar o currículo, o mesmo foi aprovado na plenária.

Essas e outras questões influenciam na possibilidade de mudança curricular. Algumas questões foram colocadas no decorrer desse texto, sempre pensando nos vestígios que a resolução do CNE pode ter influenciado na criação do novo currículo. Procuramos olhar para as disciplinas e olharmos para a resolução ou o caminho inverso, mas com o máximo de cautela possível para evitarmos achismos ou até mesmo sermos levados pela nossa vontade de encontrar algo.

A seguir apresentaremos alguns questionamentos, os limites dessa análise e do método escolhido de trabalho e fazer algumas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afinal de contas, o currículo proposto pela comissão tripartite, composta por representantes dos professores da prática de ensino de História, dos professores do Instituto de História e representantes dos alunos, através de membros do CAMMA (Centro Acadêmico Manuel Maurício de Albuquerque), pode dar conta dos anseios dos docentes em que estão envolvidos de alguma maneira com o ensino de História e dos estudantes que entram na graduação com o desejo de se tornar professor? Das demandas que a educação pública, gratuita e de qualidade apresenta?

Nos dois capítulos anteriores, levantamos algumas questões através de uma análise das resoluções N° 1 e 2 de 18 e 19 de fevereiro de 2002 respectivamente, em conjunto da resolução de 2015 que ampliou conceitos, valores e determinações para a formação de professores para a educação básica. Posteriormente analisamos o currículo proposto pela comissão à luz das diretrizes buscando os vestígios, os rastros das resoluções no documento proposto.

Acreditamos que os pontos que foram levantados são importantes e uma reflexão sobre tais questionamentos podem nos levar ao entendimento da construção desse currículo. Mas podemos iniciar essa reflexão com uma questão um pouco mais pragmática: O currículo de licenciatura em História da UFRJ, atende à Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 2015?

No capítulo anterior identificamos algumas das preocupações do currículo nesse sentido. Um dessas preocupações é, desde o início da licenciatura, o(a) licenciando(a) estar em contato com as disciplinas voltadas para a área pedagógica, coisa que no currículo anterior, trabalhavam com a lógica 3 + 1. Ao que parece, pelo menos superficialmente, temos uma das lógicas da formação anterior interrompida, pois apesar das disciplinas específicas de História serem a maioria das disciplinas, houve o acréscimo de disciplinas da área pedagógica e também das “Oficinas de Ensino de História”, onde a dinâmica é estabelecer relações das disciplinas acadêmicas com atividades que possam ser trabalhadas em sala de aula.

Nos focamos em grande parte da análise do currículo de licenciatura em História, em fazer relações com o artigo 13 da resolução de 2015, que é o dispositivo que mais interfere na formação de um currículo. Nas relações que estabelecemos, a dificuldade foi nas 200 horas do Inciso IV, do § 1° do artigo, mas pelo inciso III do artigo 12, as horas estão definidas no quadro “Totalização das horas”, mas não conseguimos identificar na grade recomendada as disciplinas

referentes a essas horas. Com a confecção dos planos e projetos pedagógicos, essa identificação possa ficar mais clara.

Os artigos 14 e 15 da resolução também tratam de estabelecer parâmetros curriculares, mas eles são voltados para os “cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados” e para os “cursos de segunda licenciatura” (incisos I e II do art. 9º) As resoluções não deixam explícito se para essas modalidades de cursos, precisa de um curso específico ou se o(a) egresso(a) pode fazer o curso junto com os alunos de primeira graduação, mas com isenção de cursos e horas.

Sobre o atendimento do currículo aos demais itens da norma, isso só pode ser respondido com os planos e projetos pedagógicos (§ 1º e 2º do art. 1º da resolução) quando estes forem confeccionados e o currículo for devidamente implantado

O nosso esforço até o momento foi de perseguir tais questões, mas sem querer encontrar respostas que dessem conta e que respondessem com exatidão, mas de guiar o nosso trabalho, como já explicitado buscamos nos enunciados das resoluções, alguns dos sentidos que currículo, formação docente, de saberes. Nessa trajetória, teóricos como Foucault (2012), Goodson (1997), Moreira (2000) nos auxiliaram nas análises.

Em uma perspectiva pós-crítica do currículo (SILVA, 2005) podemos identificar nas resoluções as questões de identidade, pois em diversos momento encontramos intencionalidades em formar um determinado perfil a ser construído em sua trajetória de formação:

“CONSIDERANDO o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho”

Resolução Nº 2 de 01/07/2015, p. 2

“A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional (...) para que se possa conduzir o(a) egresso(a) ...”

Artigo 5º da Resolução Nº 2 de 01/07/2015

“O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a...”

Artigo 5º da Resolução Nº 2 de 01/07/2015

Encontramos no discurso da resolução, a questão da diversidade, onde a formação do docente é pensada em estar apto à uma sala de aula diversa baseado no respeito:

§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) (...) atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação.

Inciso II, do § 5º do artigo 3º da resolução Nº 2 de 01/07/2015

“A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional (...) para que se possa conduzir o(a) egresso(a) ...”

VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras

Inciso VIII, do § 5º do artigo 5º da resolução Nº 2 de 01/07/2015

E também nos artigos 13 (§ 2º), 14 (§ 2º) e 15 (§ 3º) após a definição da carga horária:

“Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento e/ou interdisciplinar, 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.”

artigos 13 (§ 2º), 14 (§ 2º) e 15 (§ 3º) da resolução Nº 2 de 01/07/2015

No currículo de Licenciatura em História, encontramos parte das demandas atendidas em forma de disciplina (Relações étnico-raciais e direitos humanos). Ao que parece, o aspecto sobre gestão em educação (mais especificadamente no § único do artigo 10, mas retomada em várias partes da resolução) não foi contemplada em forma de disciplina no currículo, mas dentro dos planos e projetos pedagógicos, a gestão em educação pode ser ressaltada.

Retornando às nossas questões levantadas no início do capítulo, sobre os anseios de professores e estudantes e demandas da educação pública, gratuita e de qualidade, retornamos à Goodson (1997) pois no seu texto sobre as possibilidades de mudanças colocadas através das propostas curriculares, isto é, partindo de uma institucionalização (leis, decretos, currículos, diretrizes, resoluções etc) ou das mudanças que são propostas pelos ambientes escolares, de forma organizacional (escolas, universidades). Para que uma proposta, originada tanto no meio organizacional quanto da institucionalização, depende da relação conflito e harmonia entre os dois “ambientes”.

Internamente, as mudanças dependem do tempo e da agência dos atores (direção, professores, alunos) envolvidos e também de mecanismos que serão criados para dar condições do ao currículo de ser implementado (planejamento, planos e projetos pedagógicos, diálogo

entre alunos, direção e professores). O atendimento ou não à essas demandas dependem de tais ações, apenas o currículo formalizado não é o suficiente, mas é um importante primeiro passo.

O trabalho da comissão deu o primeiro passo para esse caminho ao ser formada por três representações diferentes, colocando diferentes perspectivas em diálogo. Acreditamos que uma pesquisa envolvendo entrevistas, análises de mais documentos gerados durante as discussões, alguns levantamentos e questões aqui levantados e os sentidos mobilizados pelas representações, podem ficar mais claros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A.F.B. MOREIRA. O campo do currículo no Brasil, os anos noventa. In: (Org.). **Didática, Currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000

BARBOSA, Valdete dos Reis. **A dimensão étnico-racial na formação de professores: a reestruturação do programa especial de formação pedagógica de docentes do CEFET-MG à luz da Resolução 02/2015 do Conselho Nacional de Educação**. Dissertação (mestrado) - CEFET-MG. Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Minas Gerais, 2017

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução 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. Diário Oficial da União, Brasília, 4 mar. 2002a. Seção 1, p. 9.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 02, de 09 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (2015).

CERRI, Luis Fernando. A formação de professores de história no brasil: antecedentes e panorama atual in: **história, histórias**. Brasília, vol. 1, n. 2, 2013. Issn 2318-1729, 2013

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Beatas Neves. 8ª ed. Rio de Janeiro. Forence-Universitária, 2012

GABRIEL, C. T. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em "tempos pós". In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010. p. 212-248.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SÜSSEKIND, Maria Luiza; GOMES, Marco Antonio Oliva. Sobre políticas em currículo e resistências e invenções e cotidianos escolares e desafios e ... "VAI TER LUTA". In: **Revista Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.10, n.3, p. 356-365, set./dez. 2017.

FRAZÃO, Érika Elizabeth Vieira. **Licenciatura em História e Educação Básica: que articulações curriculares em meios as disputas por escola pública democrática?** / Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro– Rio de Janeiro, p. 350. 2018.

Grade recomendada para o curso de licenciatura em História. **SOBRE A REFORMA CURRICULAR E O NOVO CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA.** [comentário pessoal]. Facebook. 15 maio 2018. Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/historia.ufrj/permalink/1935684789789499/>>. Acesso em: 26 de maio de 2019.

GOODSON, I. Disciplinas escolares: Padrões de estabilidade. In: **A construção social do currículo.** Lisboa: Educa, 1997. P. 27-41

MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Professores de História:** entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007

MONTEIRO, Ana Maria F. C., PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. In **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. Formação de professores: entre demandas e projetos. In: **Revista História Hoje.** V. 2, Nº 3, 2013 (19-42)

MONTEIRO, Ana Maria F. C. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. In: **História & Ensino.** Londrina. V. 9, p. 37-62, out. 2003. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12075>>. Acesso em 28/11/2018.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. Os saberes dos professores sobre os conhecimentos que ensinam: trajetórias de pesquisa em ensino de história. IN: MONTEIRO, Ana Maria F.C. e RALEJO, Adriana S. **Cartografias da pesquisa em ensino de história.** Rio de Janeiro: MAUAD X, 2019

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** In: Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesquisa,** Dez 2017, vol.47, no.166, p.1106-1133. ISSN 0100-1574

SANTOS, Bruna Oliveira dos. **A docência na ótica das DCN: Formação para qual trabalho?** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017. 255 f.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2 ed. 1 reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 160 p.

ZABEL, Marília; MALHEIROS, Ana Paula dos Santos. Prática como componente curricular: entendimentos, possibilidades e perspectivas. In: **Educação Matemática Extensão**. São Paulo. v.20, n.1, pp. 128-146, 2018

ANEXO 1

GRADE RECOMENDADA PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

Integral

1º Período	2º Período	3º Período	4º Período
IHI111 Introdução aos Estudos Históricos	IHIXXX História Antiga I	IHI221 História Medieval II	IHI314 História da América Independente
IHI112 História do Mundo Contemporâneo	IHIXXX História Antiga II	IHI213 História Moderna I	IHI222 História Moderna II
IHI113 História da América Contemporânea	IHI212 História Medieval I	IHI215 História do Brasil I	IHI224 História do Brasil II
IHI114 História do Brasil Contemporâneo	FCA218 Antropologia	IHI214 História da América Colonial	Disciplina de Escolha Condicionada
EDXXXX História do Ensino de História	EDA234 Educação Brasileira	EDXXXX Relações étnico-raciais e direitos humanos	EDD241 Didática
EDF240 Fundamentos Sociológicos da Educação	EDF120 Filosofia da Educação no Mundo Ocidental	Oficina de Ensino de História	Oficina de Ensino de História

5º Período	6º Período	7º Período	8º Período
IHI 313 História do Brasil III	IHI211 Teoria da História	IHIK02 Monografia em História I	IHIK03 Monografia em História II
IHI 225 História da África	IHI311 História Contemporânea	Disciplina de Escolha Condicionada	Disciplina de Escolha Condicionada / Livre Escolha
Disciplina de Escolha Condicionada	EDD629 Didática de História II	EDDU14 Prática de Ensino de História	EDD636 Educação e Comunicação II – LIBRAS
EDD541 Didática de História I	EDDU14 Prática de Ensino de História	EDF245 Psicologia da Educação	
EDDU14 Prática de Ensino de História	Oficina de Ensino de História		
Oficina de Ensino de História			

Noturno

1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	5º Período
IHI111 Introdução aos Estudos Históricos	IHI121 História Antiga I	IHI221 História Medieval II	IHI314 História da América Independente	IHI 313 História do Brasil III
IHI112 História do Mundo Contemporâneo	IHI122 História Antiga II	IHI213 História Moderna I	IHI222 História Moderna II	IHI 225 História da África
IHI113 História da América Contemporânea	IHI212 História Medieval I	IHI214 História da América Colonial	IHI224 História do Brasil II	EDXXXX Relações étnico-raciais e direitos humanos
IHI114 História do Brasil Contemporâneo	FCA218 Antropologia	IHI215 História do Brasil I	EDA234 Educação Brasileira	EDF245 Psicologia da Educação
EDXXXX História do Ensino de História	EDF240 Fundamentos Sociológicos da Educação	EDF120 Filosofia da Educação no Mundo Ocidental	Oficina de Ensino de História	Oficina de Ensino de História
6º Período	7º Período	8º Período	9º Período	10º Período
IHI211 Teoria da História	EDD541 Didática de História I	EDD629 Didática de História II	IHIK02 Monografia em História I	IHIK03 Monografia em História II
IHI311 História Contemporânea	EDDU14 Prática de Ensino de História	EDDU14 Prática de Ensino de História	EDDU14 Prática de Ensino de História	EDD636 Educação e Comunicação II – LIBRAS
EDD241 Didática	Disciplina de Escolha Condicionada	Disciplina de Escolha Condicionada	Disciplina de Escolha Condicionada	Disciplina de Escolha Condicionada / Livre Escolha
Oficina de Ensino de História	Oficina de Ensino de História			

Totalização de horas

DISCIPLINAS/REQUISITOS CURRICULARES SUPLEMENTARES - RCS	NÚMERO DE CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA
Disciplinas Obrigatórias Obrigatórias: 1740h Prática de ensino: 400h Monografia: 120h		2260h
Atividades Curriculares de Extensão		350h
Atividades Curriculares Complementares		200h
Prática como Componente Curricular (Oficinas de Ensino de História)		400
Disciplinas Complementares de Escolha Condicionada		180h
Disciplinas Complementares de Livre Escolha/RCS		60h
TOTAL		3450h