

volume

25/2

Agosto/2020

ISSN 2596-2876

ICH - UFPel



História em revista

revista do núcleo de documentação histórica

dossiê: Ensino de História e Educação em Tempos de Incerteza

*Casa de primeira ordem Casa de primeira ordem Casa de primeira ordem
especialidades em duas especialidades em duas especialidades em duas
para casamentos, baptizara casamentos, baptizara casamentos, baptiz
sados e banquetes. E' osados e banquetes. E' osados e banquetes. E' os
única de positação da ufurânica de positação da ufurânica de positação da ufur
anda Guarana Espumanteanda Guarana Espumanteanda Guarana Espumante
te e de excelente observo e de excelente observo e de excelente observ
lab Laeta, fabricandos catals Laeta, fabricandos catals Laeta, fabricandos cat
S. Paulo pelos Ses. Zes. Paulo pelos Ses. Zes. Paulo pelos Ses. Zes. Paul
motta Leocádio & Companhia Leocádio & Companhia Leocádio & Com
J. Cantatara, Braso. J. Cantatara, Braso. J. Cantatara, Braso.*



Hist. Rev. Pelotas Número 25/2 p.1 - 215 ago. 2020



**Obra publicada pela
Universidade Federal
de Pelotas**

Reitor

Pedro Rodrigues Curi Hallal

Vice-Reitor

Luis Isaías Centeno do Amaral

Direção de Gabinetes da Reitoria

Taís Ullrich Fonseca

Pró-Reitora de Ensino

Maria de Fátima Cossio

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação e Inovação

Flávio Fernando Demarco

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

Francisca Ferreira Michelin

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis

Mário Renato de Azevedo Jr.

Pró-Reitor Administrativo

Ricardo Hartlebem Peter

Pró-Reitor de Gestão da Informação e Comunicação

Julio Carlos Balzano de Mattos

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento

Otávio Martins Peres

Pró-Reitor de Gestão de Pessoas

Sérgio Batista Christino

Editora e Gráfica Universitária - Conselho Editorial

Pres. do Conselho Editorial: João Luis Pereira
Ourique

Repr. das Engenharias e Computação: Darci Alberto
Gatto

Repr. das Ciências Biológicas: Flávio Roberto Mello
Garcia e Marines Garcia (suplente)

Repr. das Ciências da Saúde: Francisco Augusto
Burkert Del Pino e Claiton Leoneti Lencina
(suplente)

Repr. das Ciências Agrônomicas: Cesar Valmor
Rombaldi, Guilherme Albuquerque de Oliveira
Cavalcanti (suplente) e Fabrício de Vargas
Arigony Braga (suplente)

Repr. das Ciências Humanas: Márcia Alves da Silva
e Cláudio Baptista Carle (suplente)

Repr. das Ciências Sociais Aplicadas: Carla Rodrigues
Gastaud

Repr. das Linguagens e Artes: Josias Pereira da Silva
e Eleonora Campos da Motta Santos (suplente)

Instituto de Ciências Humanas

Diretor: Prof. Dr. Sebastião Peres

Vice-Diretora: Profa. Dra. Andréa Lacerda
Bachettini

*Núcleo de Documentação História da UFPel – Profa.
Beatriz Ana Loner*

Coordenadora:

Profª Dra. Lorena Almeida Gill

Membros do NDH:

Profª Dra. Lorena Almeida Gill

Prof. Dr. Aristeu Elisandro Machado Lopes

Técnico Administrativo:

Paulo Luiz Crizel Koschier

História em Revista – Publicação do Núcleo de Documentação Histórica

Comissão Editorial:

Prof. Dr. Aristeu Elisandro Machado Lopes
Prof^a Dra. Lorena Almeida Gill

Conselho Editorial:

Prof^a Dra. Helga I. Landgraf Piccolo (UFRGS)
Prof. Dr. René Gertz (UFRGS) (PUCRS)
Prof. Dr. Temístocles A. C. Cezar (UFRGS)
Prof^a. Dra. Beatriz Teixeira Weber (UFSM)
Prof^a. Dra. Maria Cecília V. e Cruz (UFBA)
Prof. Dr. Marcelo Badaró Mattos (UFF)
Prof^a. Dra. Joan Bak (Univ. Richmond – USA)
Prof. PhD Pablo Alejandro Pozzi (Universidad de Buenos Aires).
Prof. Tommaso Detti (Università Degli Studi di Siena)

Editores: Sirlei Teresinha Gedoz | Halferd Carlos Ribeiro Junior | Alessandra Gasparotto

Editoração e Capa: Paulo Luiz Crizel Koschier

Imagem da capa: Carlos Eduardo Sperb

Pareceristas ad hoc: Alba Cristina Couto dos Santos Salatino (IFRS) | Carla Beatriz Meinerz (UFRGS) | Claudia Daiane Garcia Molet (UFPel) | Debora Clasen de Paula (UFFS) | Gerson Wasen Fraga (UFFS) | Katani Maria Monteiro Ruffato (UCS) | Lisiane Sias Manke (UFPel) | Mairon Escorsi Valério (UFFS) | Nilton Mullet Pereira (UFRGS) | Vera Lúcia Maciel Barroso (Centro Histórico-Cultural Santa Casa de Porto Alegre)

Editora e Gráfica Universitária

R Lobo da Costa, 447 – Pelotas, RS – CEP 96010-150 | Fone/fax: (53)3227 8411
e-mail: editora@ufpel.edu.br

Edição: 2020/1

ISSN – 2596-2876

Dados de catalogação na fonte:

Aydê Andrade de Oliveira - CRB - 10/864

História em revista / publicação do Núcleo de Documentação Histórica. Instituto de Ciências Humanas. Universidade Federal de Pelotas. v.25/2, (ago. 2020). – Pelotas: Editora da UFPel, 2020.
1v.

Semestral
ISSN 2596-2876

1. História - Periódicos. I. Núcleo de Documentação Histórica. Instituto de Ciências Humanas. Universidade Federal de Pelotas.
CDD 930.005

Indexada pela base de dados Worldcat Online Computer Library Center

UFPel/NDH/Instituto de Ciências Humanas

Rua Cel. Alberto Rosa, 154 - Pelotas/RS - CEP: 96010-770

Fone: (53) 3284 3208 -

<http://wp.ufpel.edu.br/ndh/>

e-mail: ndh.ufpel@gmail.com

*** obra publicada em dezembro de 2020**



Os textos contidos neste volume são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores. Salvo informação explícita em contrário, o(a)s autor(a) (es) respondem pelas informações textuais e imagéticas contidas no presente volume.

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	
	INTRODUCTION	
Sirlei Teresinha Gedoz Halferd Carlos Ribeiro Junior Alessandra Gasparotto		06
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ROMPENDO AS FRONTEIRAS HISTÓRICAS SOBRE O FAZER DOCENTE		
TEACHER TRAINING: BREAKING HISTORICAL BORDERS ON DOING TEACHER		
Shirlei Alexandra Fetter Raquel Karpinski Denise Regina Quaresma da Silva		11
SER PROFESSOR DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE CRIMINALIZAÇÃO DO FAZER DOCENTE		
BE A HISTORY TEACHER IN THEACHER CRIMINALIZATION TIMES		
Elvis Patrik Katz Andresa Silva da Costa Mutz		28
O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA: OS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA REGIÃO DE ERECHIM/RS		
THE HISTORY EDUCATION OF ÁFRICA AND AFRO-BRAZILIAN CULTURE: THE CHALLENGES OF ANTIRACIST EDUCATION IN THE ERECHIM/RS REGION		
Luciana da Veiga		47
HISTÓRIA DA ÁFRICA E AFRO-BRASILEIRA: AUTONOMIA NO ENSINAR E APRENDER		
AFRICA AND AFRICA'S HISTORY: AUTONOMY IN TEACHING AND LEARNING		
Aristeu Castilhos da Rocha		70
ENSINO DE HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA ATRAVÉS DE MAQUETES DO LASCA-UFSM		
TEACHING AFRO-BRAZILIAN HISTORY THROUGH LASCA-UFSM MODELS		
Valeska Garbinatto André Luis Ramos Soares		96
SABERES E VALORES DAS PESSOAS NEGRAS EM MOVIMENTO: ENSINAR HISTÓRIA EM COLETIVIDADES EMANCIPATÓRIAS		
KNOWLEDGE AND VALUES OF BLACK PEOPLE IN MOTION: TEACHING HISTORY IN EMANCIPATORY COLLECTIVITIES		
Maurício da Silva Dorneles Carla Beatriz Meinerz		114
COMO TRABALHAR COM A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PRODUZIDA NOS MUSEUS E EM OUTROS ESPAÇOS? UMA EXPERIÊNCIA ENTRE O MEMORIAL DA RESISTÊNCIA DE SÃO PAULO E O CURSO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR UP, CAPÃO DO LEÃO-RS		
HOW TO WORK WITH HERITAGE EDUCATION PRODUCED IN MUSEUMS AND OTHER SPACES? AN EXPERIENCE BETWEEN THE MEMORIAL DA RESISTÊNCIA AND THE CURSO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR UP, CAPÃO DO LEÃO-RS		
Milena Rosa Araújo Ogawa Amanda Nunes Moreira		132

APRENDIZAGEM HISTÓRICA E GÊNERO: UMA EXPERIÊNCIA COM AULA OFICINA HISTORICAL LEARNING AND GENDER: AN EXPERIENCE WITH WORKSHOP CLASS	Amanda Nunes Moreira	155
“NÃO É PRECISO QUEIMAR SUTIÃS EM PRAÇA PÚBLICA”: O DIA INTERNACIONAL DA MULHER ATRAVÉS DO JORNAL PIONEIRO	“NO NEED TO BURN BRAS IN PUBLIC SQUARE”: INTERNATIONAL WOMEN'S DAY THROUGH PIONEIRO NEWSPAPER	179
UMA IMAGEM VALE MAIS DO QUE MIL PALAVRAS: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO USO DA FOTOGRAFIA NO ENSINO DA HISTÓRIA	Rúbia Hoffmann Ribeiro Eliana Gasparini Xerri	
A PICTURES IS WORTH A THOUSAND WORDS: CONSIDERATIONS ABOUT USING PHOTOGRAPHY IN HISTORY EDUCATION	Isabella Czamanski Rota	199

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ROMPENDO AS FRONTEIRAS HISTÓRICAS SOBRE O FAZER DOCENTE

TEACHER TRAINING: BREAKING HISTORICAL BORDERS ON DOING TEACHER

Shirlei Alexandra Fetter ¹
Raquel Karpinski ²
Denise Regina Quaresma da Silva ³

Resumo: O presente estudo procura apresentar uma breve síntese do processo histórico da formação docente, buscando ampliar a compreensão sobre a qual se constituiu a profissionalização do professor no movimento da sociedade, entrecruzando os problemas históricos com as questões contemporâneas. O objetivo fundamental é discutir a possibilidade de formar professores pesquisadores através da composição dialógica entre o campo docente, teórico e prático. Para isso, a reflexão se baseia na reconstituição do espaço acadêmico e os conhecimentos práticos a serem adquiridos no processo de formação dos professores, assim como na urgência de desenvolver oportunidades de aprendizagem que se entrecruzam durante o processo formativo. Finalmente, apresentar-se-á as considerações relevantes identificadas durante o estudo.

Palavras chave: Educação. Conceitos contemporâneo. Formação docente.

Abstract: This study aims to present a brief synthesis of the historical process of teacher education, seeking to broaden the understanding on which the professionalization of the teacher in the movement of society was constituted, intersecting the historical problems with contemporary issues. The fundamental objective is to discuss the possibility of training research teachers through the dialogical composition between the teaching, theoretical and practical fields. For this, the reflection is based on the reconstitution of the academic space and the practical knowledge to be acquired in the process of teacher education, as well as the urgency to develop learning opportunities that intersect during the formative process. Finally, the relevant considerations identified during the study will be presented.

Keywords: Education. Contemporary concepts. Teacher training.

Introdução

Um dos grandes desafios do Brasil contemporâneo é alcançar uma educação de qualidade. Porém, como formar bons professores? Em 1996 foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, na tentativa de reformular o espaço acadêmico e equilibrar as atividades entre o ensino e a pesquisa, de forma a formar profissionais qualificados para trabalharem na educação. Ao longo dos anos as universidades estão refletindo sobre como efetivar as mudanças na educação superior, tendo em vista a unificação entre docência e ciência de forma integradora, descartando o processo de dissolução entre as mesmas (BRASIL, 1996).

¹Doutoranda do Curso de Educação da Universidade La Salle - RS, Bolsista Capes, fettershirlei@gmail.com

²Doutoranda pelo Curso de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul- RS, raquelk@faccat.br

³ Professora Doutora, do Curso de Educação da Universidade La Salle - RS, shirleiaf@aluno.faccat.br

O presente estudo procurará apresentar uma breve síntese do processo histórico da formação docente, buscando ampliar a compreensão do processo pelo qual se constituiu a profissionalização do professor no movimento da sociedade, entrecruzando os problemas históricos com as questões atuais.

Ao fazer essa retomada, o presente estudo busca destacar a importância da composição curricular das licenciaturas dentro do processo dialógico com vistas à integração de saberes. Para isso, a reflexão se baseia na reconstituição do espaço acadêmico e os conhecimentos práticos a serem adquiridos no processo de formação dos professores de história e pedagogia, assim como na urgência de desenvolver oportunidades de aprendizagem que se entrecruzam durante o processo formativo. Dessa forma buscar-se evidenciar os espaços híbridos como forma de ressignificar a organização curricular, através da ressignificação do conhecimento prático e o teórico na perspectiva de interação entre ambos, contextualizando o ensino por aprendizagens significativas a partir do repensar do processo educativo na perspectiva interdisciplinar (LOPES e MACEDO, 2010).

Enquanto estudo metodológico, a pesquisa científica se distingue pela finalidade de captar e analisar as características dos métodos; avaliar suas capacidades, potencialidades, limitações ou distorções. A metodologia, na concepção de Demo (2000), é considerada uma forma de conduzir e identificar a pesquisa, ou um conjunto de regras para serem observadas nos procedimentos e na elaboração de instrumentos que tornem concretos os conceitos teóricos na execução de um trabalho de campo.

O aprofundamento sobre os conceitos centrais do trabalho serão apresentados por meio de duas etapas ou momentos: primeiro buscar-se-á descrever sobre a história da formação docente no Brasil e, num segundo momento, buscar-se-á identificar os paradigmas que rompem com o sistema tradicional de ensino, prezando pela junção da filosofia e da ciência na possibilidade de reinventar a prática pedagógica durante o processo de formação. Finalmente, apresentar-se-á as considerações relevantes identificadas durante o estudo.

Historicidade da formação docente no Brasil

Segundo estudos de Cunha (2007) a primeira universidade brasileira foi criada em Manaus, em 1909 por iniciativa privada dos exploradores de borracha da região. Essa universidade possuía os cursos de Engenharia, Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia e o Curso de Formação de Oficiais da Guarda Nacional. Com o declínio da produção de borracha, a universidade foi extinta em 1926, só permanecendo em funcionamento o curso de Direito, que ao passar do tempo foi incorporado à Universidade Federal do Amazonas, que foi fundada em 1962.

Em 1911, em São Paulo, aconteceu um segundo experimento de criação de uma universidade também por meio da iniciativa privada. A Universidade de São Paulo passou a oferecer os cursos de Medicina, Odontologia, Farmácia, Comércio, Direito e Belas Artes. Cunha (2007) salienta que essa universidade foi extinta em 1917 devido à criação da Faculdade de Medicina pelo governo do estado, que aliciou os estudantes impossibilitando a instituição em termos financeiros de realizar suas atividades acadêmicas.

Uma terceira universidade foi criada em Curitiba, em 1912, por profissionais locais incentivados pelo governo estadual. Segundo Cunha (2007) a instituição ofertava os cursos de Direito, Engenharia, Medicina, Farmácia, Odontologia e Comércio. Em 1917, todavia, essa universidade foi extinta por meio do Decreto Federal de 1954. Este decreto não permitia que instituições de ensino superior instaladas em cidades com menos de 100 mil habitantes fossem igualadas às instituições federais (Ibidem, 2007).

Em 1920 no Rio de Janeiro, foi criada a primeira universidade que perduraria no país. Foi a Universidade do Rio de Janeiro, que a partir de 1937 passaria a se chamar Universidade do Brasil. Essa instituição de ensino foi constituída pela incorporação das faculdades de Medicina, Engenharia, Direito de duas instituições privadas que passaram a ser administradas pelo poder público. A criação desta universidade serviria de modelo para a criação das demais universidades do país, que passaram a ser criadas através da aproximação entre faculdades e cursos pré-existentes, como a Universidade de Minas Gerais, criada em 1927 pela junção das faculdades de Engenharia, Direito, Medicina, Odontologia e Farmácia, já existentes em Belo Horizonte.

Cunha (2007) aponta que uma exceção a esse modelo de criação de instituições universitárias foi a Universidade do Rio Grande do Sul, criada em 1934 pela modificação de uma única faculdade: a Escola de Engenharia de Porto Alegre. Esta escola de engenharia oferecia, além de cursos ligados à Engenharia, os cursos de Agronomia, Veterinária, Química e de formação de trabalhadores industriais e agrícolas.

Desde o princípio, o objetivo do ensino superior no Brasil é o aperfeiçoamento da formação cultural do sujeito, capacitando-o para o exercício da profissão, para o exercício reflexivo sobre a sua participação na produção e sistematização do saber. Engloba as instituições públicas e privadas. Ao lado de suas responsabilidades em promover o ensino com o propósito de promover a pesquisa científica e desenvolver programas de extensão, seja na forma de cursos, seja na forma de serviços prestados diretamente à comunidade.

Durante o governo de Getúlio Vargas, em 1930 foi criado o Ministério de Educação e Saúde. Desde então, o ensino superior no Brasil passou a ser regularizado por meios de decretos e leis, que determinariam a finalidade e o modo de funcionamento das instituições universitárias.

Esta reforma, conhecida como “Reforma Francisco Campos”:

Estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930. A Reforma Francisco Campos, desta forma, marca uma inflexão significativa na história do ensino secundário brasileiro (DALLABRIDA, p. 185, 2009).

Assim, se direcionou ao ensino superior que o mesmo fosse responsável por prestar, na universidade, serviços de Educação, Ciências e Letras, sistematizando em duas modalidades o ensino superior, sendo o sistema universitário oficial, já existente, mantido pelos governos federais ou estaduais, ou o sistema livre, pertencentes às instituições privadas e, instituindo os institutos isolados, que passam a aderir às questões humanas e filosóficas (DALLABRIDA, 2009).

Foi a partir da década de 1930 que o curso de pedagogia começou a ser discutido e

implementado no Brasil. Esse período histórico se caracterizou como um período conturbado, em que as discussões sobre os assuntos voltados à educação tiveram ampla relação com os acontecimentos, socioeconômicos e culturais, que marcavam a época. As discussões educacionais eram realizadas por correntes ideológicas partidárias de intelectuais que vinculavam a educação à suas visões e ideologias políticas. A discussão da formação docente aconteceu de forma mais expressiva em 1939, pautada pelo movimento dos Pioneiros da Educação Nova, período em que se destaca também a defesa a formação docente em nível superior no âmbito de universidade.

O manifesto dos pioneiros da Educação Nova se consolida pela elite intelectual sobre a proposta educativa implantada pelo estado que enfatizava como possibilidade a organização da sociedade brasileira, embora com diferentes posições de ideologias, vislumbra a possibilidade de inferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista de educação. Idealizado por intelectuais, entre os quais Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço filho, Cecília Meireles. Ao ser lançado, em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 30, os documentos se tornaram inaugural do projeto de renovação educacional do país. Além de constatar a desorganização do aparelho escolar, propunha que o estado o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica obrigatória e gratuita. O movimento reformador foi alvo da crítica forte e continua da igreja Católica, que naquela conjuntura era forte concorrente do Estado na expectativa de educar a população (VIDAL, 2013).

O curso de História surgiu nas universidades brasileiras no final da década de 20 e início da década 30 e, com o decorrer do tempo, também foram se aperfeiçoando e se adaptando as exigências de cada época. No princípio, o curso de História, surgiu vinculado às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da USP, 1933 e na Escola de Economia e Direito da Universidade do Distrito Federal (UDF) criada em 1935 onde foram fundados os primeiros cursos de História de nível superior.

Entretanto, os currículos dos cursos de História eram tema de críticas e debates. Segundo Freitas (2006), no final da década de 30, as metodologias e as pesquisas no curso de história eram totalmente desconhecidas e descontextualizadas. Os cursos de história trabalham em torno disciplinas

ou blocos estruturais rígidos: História Antiga e Medieval, História Moderna e Contemporânea, História da América e História do Brasil.

Em 1945 com a queda de Getúlio Vargas e com o restabelecimento da democracia no Brasil, foram retomadas as discussões sobre a educação no Brasil, principalmente sobre as possibilidades de democratização do ensino e a garantia da igualdade de oportunidades de acesso a todos os habitantes do território nacional. O Decreto-Lei n. 8.558/46 cria o cargo de Orientador Educacional (que deveria ser formado em curso de Pedagogia) como um agente imprescindível para o desenvolvimento da educação. Além de oferecer formação para os futuros orientadores educacionais o curso de Pedagogia passou a formar professores para o exercício de magistério no Curso Normal, além de profissionais capacitados para lecionar no ensino primário e secundário.

Na década de 1950, inicia-se um processo de discussão sobre o modelo universitário que predominava no país desde os anos trinta, colocando como foco a necessidade de uma lei que promovesse as diretrizes nacionais básicas para a educação, visto que, naquele contexto histórico educação carecia de uma reforma universitária para melhor atender as demandas formativas. Cunha (2007) descreve que durante o comando do então presidente João Goulart, no ano de 1961, foi aprovado o Decreto-lei n. 4.024 que definiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesta ocasião foi instituído o Conselho Federal de Educação que determinou “currículos mínimos” para vários cursos, dentre os quais o de Pedagogia. Assim sendo, fixou-se um currículo mínimo para os cursos universitários no Brasil, que objetivava a criação de uma base comum. Essa medida gerou forte resistência entre os educadores, os quais acreditavam que a adoção de estruturas curriculares fixas viria a tornar-se uma atitude autoritária de governo, que serviria como uma “camisa de força” aos currículos, sem respeitar a diversidade e a singularidade nacional de cada curso.

Na década de 60, foi expedido o Parecer CFE n. 253/69, que definia os profissionais formados em Pedagogia como: professores para o Ensino Normal e especialistas para as atividades de supervisão, administração, orientação e inspeção nas escolas e sistemas escolares. Dessa forma, o currículo do curso foi reformulado para contemplar as habilitações para as áreas específicas, fragmentando a formação do Pedagogo, definindo o título de licenciado como padrão a ser obtido em

qualquer das habilitações cursadas. Isto é, os portadores do diploma de pedagogia, em última instância, eram professores do ensino normal.

Outro aspecto a levar-se em conta é a obrigatoriedade do estágio supervisionado que foi determinado pela Resolução n. 2/69, dado que se entendia que um curso da área da Educação deveria ter uma prática das atividades correspondentes a sua habilitação. Na década de 1970, instituições e estudantes manifestaram e pressionaram no intuito de reformular as Diretrizes do Curso.

Dessa forma, entre os anos 70 e 80, foram conduzidos debates promovidos por movimentos de educadores que pensavam as questões educacionais que envolviam o contexto brasileiro, tendo em vista o longo período de ditadura militar e o descrédito nas instituições que representavam o poder constituído pelo estado. Período esse, em que as relações entre educação e sociedade tornavam-se alvo de críticas, pois educadores lutavam pela efetivação de políticas que dessem conta da formação profissional dos educadores. Nesta perspectiva, centravam-se as discussões em torno da formação do pedagogo e do professor.

A partir da década de 80, as críticas se voltaram contra a formação tecnicista dos profissionais da educação. Professores decididos a romperem com a ideologia tecnicista promoveram diversos atos no sentido de destacar e apropriar-se do caráter sócio histórico dessa formação. Destacase a necessidade de um profissional com domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com consciência crítica que lhe permitisse interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (LIBÂNEO, 2002).

No ano de 1971, a lei nº 5692, implantou as licenciaturas curtas em Estudos Sociais. A referida lei permitia que os professores de História e Geografia pudessem atuar na área de Estudos Sociais. A partir disso foram criadas as licenciaturas curtas para formação de profissionais em específico para a área. Desde então, fez-se necessário à defesa da disciplina de História dentro da universidade, bem como a delimitação do campo da História, dos seus saberes específicos e da atuação de seus profissionais. Algumas universidades mais antigas conseguiram manter este espaço enquanto as mais novas cederam para o que o regime militar exigia. Além disso, é pertinente lembrar que a repressão ao conhecimento dificultava, quando não impedia, que a leitura de determinados autores

ou pesquisas fossem levadas adiante especialmente se tratassem de temas considerados perturbadores ao regime da época.

Na década de 80, em meio à abertura política e a uma divulgação mais firme das recentes discussões que permeavam o campo educacional, um dos temas em pauta nos cursos de graduação era o da definição das licenciaturas.

O discurso neoliberal é marcado pelo tecnicismo: valoriza-se a competência como sinônimo de autoridade, a eficácia e a eficiência associadas ao aumento do ritmo e da produtividade do trabalho. Assim, a solução dos problemas sociais, políticos e econômicos passariam necessariamente pela gerência adequada e eficiente, traduzido na expressão ‘qualidade total’ que, diga-se de passagem, não passa de mais uma promessa falaciosa daqueles que controlam política e economicamente os meios de produção e que buscam, ao mesmo tempo, despolitizar as questões sociais (GOMES e COLARES, p. 286, 2012).

As políticas neoliberais foram amplamente difundidas na América Latina a partir da década de 1980 e, a partir da reforma do Estado brasileiro materializaram-se as leis, decretos, resoluções, pareceres, ou seja, os atos normativos da educação em todos os níveis. O estado ao reorganizar seu papel provocou alterações, reconfigurando a educação nacional.

Com a implementação da lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, as modificações para educação brasileira se apresentam desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio até o Ensino Superior, trazendo novas denominações para a Educação pré-escolar, Ensino de 1º Grau, Ensino de 2º Grau e Ensino de 3º Grau. Tal mudança se fez sentir principalmente nas universidades públicas e nos cursos de formação de docentes. A formação docente passou a dispor de programas especiais, como formação em Normal Superior - para formação de professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Já para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da educação profissional em nível médio é determinada a formação em licenciatura longa ou licenciatura curta.

A legislação aprovada em 1996, ao impor novas propostas de formação, fez surgir, além dos cursos normais na modalidade superior, a implementação dos Institutos Superiores de Educação. Com a proposta elaborada em 2002, pela comissão de especialistas do ensino de pedagogia as discussões sobre as diretrizes curriculares permanecem até 2005. Neste período, o Conselho Nacional de Educação tornou pública a minuta do projeto de DCN para o Curso de Pedagogia. Em 13 de

dezembro de 2005, tentando contemplar as inúmeras pressões do campo educacional, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP n. 5/05 que apresentava o projeto de Resolução das DCN para o curso de Pedagogia. Tal parecer indicou, no artigo 14, que: “a formação dos especialistas fosse realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para esse fim e aberto a todos os licenciados” (BRASIL, 2005).

Entre 1962 até 1996 buscou-se para o curso de História as determinações curriculares que pudessem conferir um mínimo de autonomia para que os cursos de graduação das universidades estabelecessem seus próprios Projetos Político-Pedagógicos. Em abril de 2001 o parecer 492/201 do CNE estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de História, cujo propósito era servir como modelo para os currículos dos cursos. O intuito é agregar ao perfil dos formandos, competências e habilidades capazes de aliar ensino e pesquisa como prática pedagógica.

Rompendo as fronteiras históricas sobre o fazer docente: conceitos contemporâneos

Durante o processo de constituição curricular dos cursos destinados à formação de professores, é imprescindível questionar quais as atribuições didáticas e pedagógicas que são necessárias a formação docente. Nesse sentido, o diálogo entre áreas distintas da formação, entre elas, a área de história e pedagogia, torna fundamental na medida em que a docência envolve, no processo formativo, a síntese entre a teoria e a prática que se constitui não só pela pesquisa, mas e, também, por meio da extensão. Negri (2010) destaca que, a formação, a partir de uma análise sobre as possibilidades e propostas práticas contemporâneas, deve propor a reflexão sobre o processo didático-dialógico dos conteúdos, sendo necessária a compreensão dos elementos que modificam e (res) significam a relação entre ensino e pesquisa.

Na formação do profissional tanto das áreas de história como de pedagogia, é importante abordar questões sobre a relação entre os conhecimentos distintos, qualificando o professor para atuar em diversos e diferentes espaços, produzindo sentidos de mundo para si mesmo e auxiliando os estudantes na compreensão do mesmo. Esses conhecimentos e ações são denominados de híbridas⁴,

⁴Definição de híbrido é considerada pelos processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam

culturais, sendo mais eficientes na compreensão das divisões causadas pelas diferenças de raças, etnias, gêneros e outras. As análises que se apontam repensam a reconstrução do conhecimento e do currículo que repensam as práticas dominantes de cada período histórico (NEGRI, 2010).

Buscando os diversos sentidos que se atribui à construção de conhecimentos em espaços e culturas híbridas contemporâneas, entende-se que este processo é composto não só por teoria e prática, mas pela transposição em que as culturas dos povos se entrecruzam, isto é, processos socioculturais de relação e inter-relação de conhecimentos, valores e saberes tradicionais (CANCLINI, 2013). Nesse sentido, é importante o processo de reflexão sobre os diversos significados atribuídos ao multiculturalismo e seus efeitos, de modo a evitar a perpetuação das diferenças através das práticas curriculares que ainda hoje continuam reproduzindo as estruturas homogêneas de poder e de hierarquização cultural.

As possibilidades de desenvolver alternativas concretas para pensar o currículo nos cursos de história e pedagogia, precisam partir da integração entre a teorização de multiculturalismo exaltando na problematização entre os tipos de saberes que integram ao currículo pedagógico. Negri (2010) questiona os modelos de organização e de planejamento curricular, os métodos, conteúdos e práticas educativas, estreitamente relacionadas com a cientificidade e com a racionalidade moderna. Racionalidade essa que, nega a contribuição de outros saberes e culturas por considera apenas o conhecimento científico como único válido e confiável.

Dá-se assim, a necessidade de se pensar um novo modelo de educação, mais aberto e sensível às novas demandas sociais e a riqueza cultural do mundo. No entanto, o conhecimento produzido e reproduzido pela educação deixa de ser validado por estar baseado em conteúdos descontextualizados e desvinculados de importantes relações de multiculturalismo.

Falar em integração dos saberes é proporcionar círculos de integrações que compreendem a globalização como processo de multiculturalismo. Nessa direção Pombo (2005) aponta a interdisciplinaridade, como método imprescindível para dar conta da integração entre os diversos saberes possíveis e disponíveis.

de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. Cabe esclarecer que as estruturas chamadas discretas foram resultados de hibridações, razão pela são consideradas fontes puras (CANCLINI, p. XIX, 2013).

Repensar a formação e o fazer docente, pressupõe ir a busca de novas formas de conhecimentos, desde uma perspectiva do conhecimento interdisciplinar, multicultural e híbridos, contemporâneos com as exigências intelectuais sobre novas abordagens, através de esforços sobre os quais conhecemos e pretendemos atuar enquanto profissionais da educação (RAYNAUT, 2014).

Para além das questões levantadas, pode-se refletir sobre os efeitos que a formação fragmentada e descontextualizada pode ter para os estudos e também, numa perspectiva mais ampla, para a sociedade. Bourdieu (1989) atesta que, a deficiência na formação impede a compreensão da realidade social, ao mesmo tempo em que inviabiliza a constituição de vínculos solidários de segmentos que poderiam organizar-se na luta contra o capital. Nessa continuidade, a subdivisão das lutas em torno de identidades multiculturais ou das questões regionais desvinculadas em específico o poder de pressão que favorece a hegemonia burguesa. Portanto, é dentro deste cenário histórico que devemos buscar a compreensão das propostas hegemônicas presentes na educação escolar, que contribuem para a fragmentação dos conteúdos, com um notório esvaziamento do trabalho pedagógico e precarização da formação docente (GOMES e COLARES, 2012).

Gramsci (1978) apresenta uma concepção de hegemonia mais elaborada e adequada em pensar sobre as relações sociais, sem cair no materialismo vulgar e no idealismo. A noção de hegemonia propõe uma nova relação entre estrutura tentando se distanciar das determinações da primeira sobre a segunda, mostrando a centralidade das superestruturas na análise das sociedades avançadas. Nesse contexto, a sociedade civil adquire um papel central, bem como a ideologia, que aparece como constitutiva das relações sociais.

Gomes e Colares (2012) defendem que a educação baseada nas competências tem origem no discurso empresarial, cujo objetivo maior é a reprodução do capital por meio da exploração da força de trabalho. Ainda que defenda publicamente a expansão da educação escolar, nunca se preocupou por uma igualitária ampliação das potencialidades humanas para todos a partir do conhecimento. A preocupação última, nessa perspectiva, é a formação de mão-de-obra qualificada para atender as demandas de mercado.

A perspectiva da formação híbrida e multicultural se opõe à versão dominante das políticas educativas e de formação docente. Para Freire (1996) as políticas em educação devem se

constituir como um discurso que defende a valorização do conhecimento dos alunos bem como de sua realidade social. O conceito de hibridismo permite interpretar por novas perspectivas de análise a compreensão dos processos de reconhecimento, de legitimação, de interpretação e de apropriação sobre as políticas curriculares nas exigências que transitam até à sua efetiva implementação no campo prático.

O processo de hibridação implica em criar espaços de exploração e compreensão das possibilidades que se manifestam através da cultura e da história. É nesse espaço que acontece a negociação de sentidos e de significados entre visões de mundo diferentes, fazendo surgir novas compreensões sobre a realidade, além de administrar a diversidade, que é uma necessidade na interpretação de uma cultura cívica democrática.

Dessa forma, ao vivenciarmos um momento histórico de predominância de um projeto que representa um retrocesso em termos de responsabilidade com a educação pública, é preciso afirmar a educação híbrida e libertado para lutar contra as intenções do estado que pretende esvaziar o papel da educação escolar (GOMES e COLARES, 2012). É preciso afirmar a ideia de que a educação é um direito social de todos, e combater a ideia cada vez mais difundida de que a educação é um serviço, que vai ser prestado se adquirido no mercado.

Mais do que nunca, no atual contexto de globalização das tecnologias de informação e comunicação às sociedades modernas defrontam-se com realidades híbridas que resultam da interação e divulgação de saberes, conhecimentos e práticas culturais diversas. É um momento que, se bem orientado, pode favorecer a formação de conhecimentos mais efetivos e humanos.

O discurso híbrido, apontado por Canclini (2013), reivindica a noção de colaboração de saberes, indo, portanto, contra as noções tradicionais de razão, verdade, objetividade. Questiona, dessa forma, os conceitos de desenvolvimento, emancipação e as grandes narrativas, implicando em multiplicação no âmbito de formação acadêmica. O processo de formação para melhor atender os anseios de uma formação híbrida, exige um trabalho de formação a ser fundamentada por uma pedagogia adequada (RAYNAUT, 2014). Esse processo deve entender a produção do conhecimento como imprescindível na formação de profissionais da educação, com sentido mais amplo, repensando a relação entre o ensino e pesquisa (LEITE, *et al* 2011). Dessa forma, é preciso reestruturar os

processos de formação docente fazendo uma ponte entre o ensinado e o vivido na realidade concreta dos sujeitos.

Pensar na educação como renovação e transformação pressupõe uma compreensão da realidade onde se está inserido, bem como das necessidades, agindo e comprometendo-se com a mesma. Busca-se o conhecimento sobre a educação superior e os fatos que lhe são correspondentes em razão do sentimento de responsabilidade pela formação de pessoas capacitadas, com atitudes investigatórias e práticas problematizadas, a fim de compreender sua realidade e promover as mudanças necessárias.

Ao fazer uma análise social, a educação, para além de um ato de produzir e transmitir conhecimento deve buscar maior compreensão da realidade local, construindo parcerias com os diversos atores sociais que reúnem as diferentes partes, de acordo com a dinâmica local, sendo eles inseridos ao sistema educacional, sejam escolas ou universidades. No entender de Freire (1992), a Instituição de Ensino Superior (IES), ao lutar por rigorosidade, por seriedade no exercício da docência, não deixará de exercer com categoria o seu compromisso. Conforme documento de referência elaborada pelo Ministério da Integração, além de expandir o ensino técnico e tecnológico e a formação em nível superior, tem o desafio, não menos importante, de tornar o sistema de ensino capaz de desenvolver nas pessoas a capacidade elevada de aprendizagem, além do espírito crítico de cidadania (BRASIL, 2012).

Contudo, o estudo destaca que a interdisciplinaridade se sobrepõe às disciplinas tradicionais e estanques, assumindo, desse modo, uma abordagem diferente da fragmentada nos currículos da educação superior, que deve buscar no conceito de hibridismo novas perspectivas para a compreensão dos processos de conhecimento e de interpretação das políticas curriculares propostas pelos cursos de licenciatura, na perspectiva de trabalhar a pesquisa e sua efetiva implementação na instância da prática.

Distingue-se a qualidade interdisciplinar, como necessidade de superar a fragmentação das disciplinas. Ela envolve o diálogo, e, dessa forma, é um modo de trabalhar o conhecimento teórico-acadêmico e expandi-lo às situações locais e regionais. Para tanto, ela anseia a passagem da concepção fragmentada à conciliação, relacionando, para isso, participativamente, o conhecimento, numas

interações de teorias e metodologias pertinentes e relevantes a diversas áreas do conhecimento, a serem ensinadas e estimuladas a partir do currículo.

Em síntese, o exercício docente é uma atividade complexa e desafiadora, que exige do professor constante determinação para aprender, inovar, questionar e investigar sobre como e por que ensinar. Diante das constantes transformações e infinitos questionamentos, as exigências para o exercício da docência têm se intensificado, promovendo reflexões sobre os modelos disciplinares dos cursos de formação de professores e sobre qual o perfil do profissional que se pretende formar. De acordo com Tardif (2005), existe a possibilidade de transformar o atual modelo predominante. Transformar não é uma questão teórica, mas, sim, prática, sendo nas práxis (ação – reflexão - ação) que o sujeito tem que se colocar como autor das transformações sociais.

Considerações finais

O presente trabalho procurou discutir de forma sucinta alguns princípios e aspectos históricos que envolvem os cursos de formação docente e a necessidade de um amplo processo dialógico entre as diversas áreas de conhecimento, principalmente no tocante as áreas de história e pedagogia.

Os cursos de graduação para a formação de professores passaram por um processo histórico marcado por avanços e retrocessos, frutos de ações de diversos períodos marcados pelas ações políticas de cada momento. Esse processo histórico de avanços e retrocessos acabou gerando a fragmentação do agir docente, que se vê cada vez mais incapacitado de juntar conhecimentos e experiências cada vez mais especializados e mais aprofundados.

A reformulação curricular necessária à formação docente precisa considerar as diferenças e condições individuais, assegurando que as mesmas sejam respeitadas e também promovidas futuramente pelos professores nas escolas, onde os diversos ritmos de aprendizagem e diferenças contextuais devem ser integrados. A reorganização do currículo deverá buscar pôr no centro do debate a forma como o conhecimento é produzido e socializado desde as universidades e escolas e, qual o lugar dos diferentes conhecimentos culturais na constituição dos sujeitos.

Em síntese, a mudança inovadora na educação será possível através de uma reestruturação da formação docente, capacitada para trabalhar com os diversos saberes culturalmente constituídos. O diálogo entre saberes, entre disciplinas e áreas de conhecimento, numa perspectiva do hibridismo, é imprescindível para a compreensão da sociedade contemporânea que cada vez mais se revela plural, multifacetada e complexa.

Entretanto, estamos passando por uma nova reforma, essa sem qualquer discussão com a sociedade, com especialistas e a comunidade escolar algo que, vinha acontecendo nos últimos 20 anos. Disfarçadamente a intenção é "dar mais liberdade" para o estudante. Liberdade não se constrói forçadamente, com reforma de cima para baixo. Liberdade é construída com a mudança de cultura a partir da base, ampla, radical e lenta, em conjunto com valores como responsabilidade e cidadania. Colocar como opcional a oferecer matérias das Ciências Humanas, o que seria não uma "reforma" na educação, mas uma verdadeira revolução se compararmos com a situação atual do setor educacional brasileiro. Retirar História, assim como Biologia, Geografia e outras do currículo obrigatório é um disparate.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 19 set. 2016.

_____. **DECRETO-LEI Nº 1.190, DE 4 DE ABRIL DE 1939**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm. Acesso em: 19 set. 2016.

_____. **Decreto nº. 19.851**, de 11 de abril de 1931. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm. Acesso em: 19 set. 2016.

_____. **LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 21 set. 2016.

_____. **LEI Nº 5.540, DE 28 DE NOVEMBRO DE 1968**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 22 set. 2016.

_____. **DECRETO-LEI Nº 53, DE 18 DE NOVEMBRO DE 1966**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0053.htm. Acesso em: 22 set. 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. PARECER CNE/CP

Nº: 5/2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 22 set. 2016.

_____. **LEI No 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 24 set. 2016.

_____. **Parecer 492/201 do Conselho Nacional de Educação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 27 set. 2016.

_____. **Conferência Nacional de Desenvolvimento Regional.** 2012. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/CNDR_I/cartanacional_gt.pdf. Acesso em: 03 set. 2016.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Tradução: de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas.** São Paulo: Edusp, 2013.

CUNHA, Luiz Antônio Constant Rodrigues da. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas.** São Paulo: Unesp, 2007.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2000.

EVANGELISTA, Olinda. **A formação universitária do professor.** Florianópolis: NUP; Cidade Futura, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25º ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Itamar. **Histórias do ensino de história no Brasil.** 1. ed. São Cristóvão: Editora da UFS, 2006.

GHIRALDELLI, JR. Paulo. **História da educação brasileira.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. A educação em tempos de neoliberalismo: dilemas e possibilidades. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 281-290, July-Dec, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LIBÃNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 6. Ed. São Paulo, Cortez, 2002.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, v.1, n.1, p. 3 - 15março, 2005.

LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz; BRAGA, Ana Maria de Souza. Org. **Inovação e Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013.

NEGRI, Stefania de Resende. Um currículo democrático na contemporaneidade: desafios e possibilidades teóricas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 274-292, jul./dez. 2010.

NÓVOA, Antônio. **O processo histórico de profissionalização do professorado**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995.

RAYNAUT, Claude. **Pensar no mundo contemporâneo e inovar na produção do conhecimento**. **G&DR**, Taubaté, v. 10, n. 3, p. 4-26, set/2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013.