

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CLAUDIA IGLESIAS RIBEIRO

**CURRÍCULO DE LICENCIATURA:
ESPAÇO-TEMPO DE SUBJETIVAÇÃO DOCENTE**

**Rio de Janeiro
2024**

CLAUDIA IGLESIAS RIBEIRO

**CURRÍCULO DE LICENCIATURA:
Espaço-tempo de subjetivação docente**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro na linha de pesquisa Currículo, Docência e Linguagem como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Carmen Teresa Gabriel

Rio de Janeiro
2024

CIP - Catalogação na Publicação

R615c Ribeiro, Claudia Iglesias
CURRÍCULO DE LICENCIATURA: espaço-tempo de
subjetivação docente / Claudia Iglesias Ribeiro. --
Rio de Janeiro, 2024.
179 f.

Orientadora: Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Currículo de Licenciatura. 2. Objetivação e
Subjetivação Docente. 3. Docência Universitária. I.
Le Ravallec, Carmen Teresa Gabriel, orient. II.
Título.

AGRADECIMENTOS

Independente do tempo, da intensidade, da presença física, da relação com a minha pessoa, agradeço sinceramente a todos, todas e todes que passaram pela minha vida, pois cada uma das pessoas que conheci, com quem convivi, me ensinaram direta ou indiretamente a ser o que hoje sou e o que não sou.

Algumas dessas pessoas merecem agradecimento especial, como meus pais, George e Maria de Fátima, que me ensinaram a acreditar em mim mesma e que, onde quer que estejam, estão orgulhosos de mais essa conquista; meus filhos, Camila e Bernardo, que me ensinam, desde o momento que eu soube de sua existência, o que é o amor incondicional. Obrigada por existirem na minha vida. O, hoje, amigo Paulo que sempre apoiou e deu suporte aos meus projetos de formação; a minha tia Dulce e primas Patricia e Daniela pela torcida para que eu conquiste meus objetivos, muito obrigada.

O incentivo de alguns amigos, amigas e amigues foram importantíssimo, tanto para eu me aventurar nessa empreitada, quanto para que eu persistisse e chegasse até aqui. A amiga de longa data Anakeila, que me proporcionou retornar ao Rio de Janeiro; aos amigos Regina e Anderson, da Fiocruz, que me incentivaram a fazer o Mestrado; às amigas Joyce, Solange (in memorian), Sílvia, Fernanda e Renata, que conheci na UFRJ e que me incentivaram e apoiaram durante o curso, meus sinceros agradecimentos.

Agradeço à honra de contar as contribuições das professoras Graça Nascimento, Silvana Mesquita e Giseli Cruz que integraram as bancas de qualificação de projeto e defesa dessa tese.

A professora Carmen Teresa Gabriel, que conheci ao entrar na UFRJ, agradeço por ter me instigado a fazer o Mestrado, pelo aprendizado, por ter me apresentado e acolhido no seu grupo de pesquisa – o Gecceh –, por sua paciência, compreensão e orientações. Agradeço, também, aos colegas do grupo e das disciplinas, bem como aos professores do curso que muito me ensinaram nessa trajetória.

Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós. (Antoine de Saint-Exupéry).

RIBEIRO, Claudia Iglesias. **CURRÍCULO DE LICENCIATURA:** espaço-tempo de subjetivação docente. Rio de Janeiro, 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação / Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

As recorrentes discussões sobre formação de professores demonstram a relevância e as implicações ético-políticas de pesquisas que discutem a formação de docentes universitários, em especial, de formadores de professores para a Educação Básica. Portanto, buscar compreender o processo de objetivação e subjetivação docente (GABRIEL, 2018b) daqueles que exercem a docência em cursos de licenciatura é entrar no jogo político da luta pela significação e valorização da docência universitária. As contribuições das teorizações pós-fundacionais (LACLAU; MOUFFE, 2004; MARCHART, 2010, RETAMOZO, 2009) ofereceram o quadro de inteligibilidade para análise da empiria, construída por meio de análise documental, revisão bibliográfica e entrevistas. Nesse âmbito busquei significar e operar com as categorias analíticas: identidade, objetivação e subjetivação; currículo de licenciatura; e docência universitária. Nesse movimento, meu objetivo foi compreender como o currículo do curso de licenciatura em História se configura como espaço-tempo de objetivação e subjetivação da docência para quem exerce a docência universitária.

Palavras-chave: objetivação e subjetivação, docência universitária, currículo de licenciatura em História

RIBEIRO, Claudia Iglesias. **CURRÍCULO DE LICENCIATURA:** espaço-tempo de subjetivação docente. Rio de Janeiro, 2024. Dissertacion (Master in Education) – Graduate Program in Education / Faculty of Education, University of Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

The recurring discussions on teacher education demonstrate the relevance and ethical-political implications of researches that debate the university professor education, especially teacher educators . Therefore, seeking to understand the process of teaching objectification and subjectivation (GABRIEL, 2018b) of those who teach in undergraduate teacher courses is part of the political fight for the meaning and valorization of university teaching. The contributions of post-foundational theorizations (LACLAU; MOUFFE, 2004; MARCHART, 2010, RETAMOZO, 2009) offered the framework of intelligibility for the empirical analysis, constructed through documentary analysis, bibliographic review and interviews. In this context, I sought to mean and operate with the analytical categories: identity, objectification and subjectification; degree curriculum; and university teaching. In this movement, my objective was to understand how the curriculum of History Education course is configured as a space-time of objectification and subjectification of teaching for those who teach at university.

Key-words: objectification and subjectification, curriculum of History Education course

SUMÁRIO

Introdução - Tecendo a trama do Problema	9
Capítulo 1. A virada de chave: um outro olhar	16
1.1 Tornar-se professor	18
1.2 Ensino Superior no Brasil: que formação para esse nível de ensino?	23
1.3 Docência no Ensino Superior: uma atividade profissional?	26
Capítulo 2. Currículo de licenciatura: uma aposta no campo	33
2.1 Currículo de licenciatura em História	40
Capítulo 3. Caminhos metodológicos percorridos	43
3.1 Construindo a empiria.	46
Capítulo 4. Encontros e Desencontros	62
4.1 Na revisão bibliográfica	62
4.2 Nas entrevistas	69
4.3 Nas conversas com os professores universitários	71
Capítulo 5. Considerações provisórias e provocações continentais	76
Referências Bibliográficas	79
Apêndices	87
Apêndice 1 – Formulário eletrônico enviado aos docentes	88
Apêndice 2 – Tabela sobre formação acadêmica dos docentes	91
Apêndice 3 – Tabela com descrição dos cargos	93
Apêndice 4 – Ementas das disciplinas Oficinas de Ensino em	94
Anexos	97
Anexo 1 – Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História	98

TECENDO A TRAMA DO PROBLEMA

Minhas inquietações se iniciaram com a minha formação no Curso Normal de nível médio. Em momento algum, ser professora foi uma brincadeira de criança, um desejo juvenil, uma intenção ou um projeto profissional. Fiz o Curso Normal em função de um sonho frustrado da minha mãe de estudar no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, onde ingressei na quinta série¹ do Ensino Fundamental. Ao final do curso, embora de posse de um diploma e uma profissão, continuei sem me interessar pelo exercício da docência. Nem o sonho de minha mãe, o contato com os conteúdos específicos da área, nem mesmo a experiência no estágio obrigatório fizeram eu me interessar pela profissão. Assim, ao final do curso, não quis ingressar na carreira docente.

Após 13 anos de formada, tendo exercido a profissão por apenas oito meses², voltar à docência foi condição necessária a minha sobrevivência e permanência no Estado de Roraima, para onde havia me mudado. Sem emprego, sem experiência profissional e sem conhecer ninguém, me vi “obrigada” - já que eu era formada - a fazer o concurso para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual de Ensino. Aprovada, fui selecionada para assumir uma turma de 4ª série (hoje, 5ºano), quando me lembrei que não sabia ser professora. Consciente de meu despreparo, fiz o Curso Normal Superior³ concomitantemente ao exercício da docência. Ao longo desse período, trabalhei também na Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista, com contrato temporário por dois anos e como servidora concursada. Nessa rede, integrei a Coordenação de Educação Básica na Secretaria e atuei como apoio gestor em uma escola.

Durante o Curso Normal Superior, compreendi que a identificação com uma profissão não se tratava de uma questão de vocação ou predestinação – o que até então, eu acreditava ser o meu caso: não tinha nascido para ser professora!

¹ Nomenclatura alterada para 6º ano pela lei nº 11.274, que regulamenta o Ensino Fundamental de nove anos.

² Após cinco anos de formada, precisei trabalhar e consegui uma vaga de professora em uma pequena escola particular, lecionando Estudos Sociais para uma turma de cada ano (1ª a 4ª séries) por oito meses e para uma turma de maternal com crianças entre 1,5 e 2 anos de idade, por dois meses.

³ Curso criado pelo Decreto nº3.554, de 7 de Agosto de 2000, que dava nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispunha sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica.

Segundo uma docente do curso, eu passaria a gostar de ser professora na medida em que aprendesse o fazer docente. A identificação viria da satisfação em saber e fazer bem feito. No entanto, para mim, ainda havia uma forte dicotomia entre teoria e prática, pois mesmo com bom aproveitamento acadêmico, eu continuava sem saber o quê e como fazer em sala de aula, o que eu atribuía a uma não identificação pessoal com o fazer docente.

No último ano do curso, a legislação alterou o curso de Pedagogia. Esse não seria mais um curso de bacharelado com habilitações, a saber: supervisão escolar, orientação pedagógica e gestão escolar. Estas habilitações passaram a ser obtidas em cursos de especialização *Lato Sensu* e o curso de Pedagogia passou a ser uma licenciatura com habilitação para o magistério na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Sendo assim, ao Curso Normal Superior que cursava foi acrescentado mais um período letivo, a fim de equiparar os dois currículos, e assim ao final de nove semestres letivos me formei licenciada em Pedagogia.

Tendo ingressado no Curso de Especialização *Lato Sensu* em Docência no Ensino Superior, durante o último semestre da graduação, o tema identidade docente voltou a me instigar, não mais por uma questão pessoal, mas por me deparar com um discurso e uma atitude de desprezo em relação aos conteúdos pedagógicos por aqueles que não eram licenciados, mas atuavam como professores no Ensino Superior em cursos relacionados à sua área de formação e atuação profissional. Durante o curso, ficou evidente que esses pós-graduandos haviam buscado o curso por uma exigência institucional e não por julgarem necessário aprofundar seus conhecimentos e refletir sobre a prática docente. Além do descaso com os conhecimentos pedagógicos trabalhados no curso, esses cursistas, ao serem questionados sobre sua profissão, citavam apenas a profissão relacionada à sua graduação – administrador, contador, e outros. Nenhum deles citou ou acrescentou o “ser professor” à sua resposta. Durante o curso, essa postura me incomodou profundamente, em especial por se tratar de colegas, não só de curso, mas também de exercício profissional, posto que trabalhávamos, à época, como professores na mesma instituição de Ensino⁴.

Trabalhar como professora formadora foi a experiência que mais contribuiu

⁴ Após me formar em Pedagogia, ingressei no quadro docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na Faculdade Atual da Amazônia.

com o meu processo de subjetivação docente. Os encontros com a coordenação e os demais professores do curso para estudar a proposta curricular do curso de licenciatura em Pedagogia - que até então era um curso de bacharelado -, a troca com os estudantes, muitos já professores da Educação Básica, me fizeram refletir e estudar sobre a profissão e a minha atuação, tanto na escola básica, como no próprio curso. Dois anos e meio depois de atuar em diversas disciplinas do curso, fui demitida em função da aquisição da faculdade por uma das maiores organizações privadas de ensino superior do país. Por questões de saúde⁵, não procurei outra instituição de Ensino Superior para lecionar, permanecendo somente na rede estadual. Alguns anos mais tarde, trabalhei também na Rede Municipal de Educação de Boa Vista, capital de Roraima, inicialmente na Secretaria de Educação, com contrato temporário e, depois, como professora concursada.

Após 13 anos, retorno para o Rio de Janeiro, indo trabalhar, como bolsista, na secretaria do programa de pós-graduação da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz), onde cursei duas disciplinas isoladas⁶ do Mestrado Profissional em *Educação Profissional em Saúde*, a saber: *Concepções de Currículo, Trabalho Docente e Educação Profissional e Atualização do Pensamento de Antônio Gramsci*. Não me candidatei à esse curso pelo foco em saúde, distante da minha formação inicial - Pedagogia. Ao longo dos três anos em que trabalhei na EPSJV, me dediquei à realização de concursos público com vistas a garantir a permanência na minha cidade natal. Após algumas tentativas, fui aprovada no concurso para a UFRJ e designada para trabalhar no Complexo de Formação de professores (CFP)⁷, o que me permitiu participar das discussões sobre a reforma curricular dos cursos de licenciatura por força da mudança na legislação⁸.

⁵ Havia desenvolvido quadro clínico de hipertensão e ansiedade, sendo afastada de sala de aula, passando a exercer as funções de apoio pedagógico, orientação educacional e coordenação ao longo dos anos subsequentes.

⁶ Disciplinas isoladas são, no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde da EPSJV/Fiocruz, disciplinas eletivas com vagas abertas para interessados que possuam diploma de Curso Superior de duração plena, outorgado por Instituição de Ensino Superior e reconhecido pelo Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <https://www.posgraduacao.epsjv.fiocruz.br/>

⁷ O Complexo de Formação de Professores é uma instância da Estrutura Média da Universidade Federal do Rio de Janeiro, responsável por gerir a política de articulação intra e interinstitucional de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. Ver em: <https://ufrj.br/a-ufrj/estrutura>

⁸ Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica.

Nessa ocasião, a constituição do corpo docente da universidade me chamou a atenção. Parte do corpo docente, seja de cursos de bacharelado, seja dos cursos de licenciatura, não possuía formação inicial e/ou continuada em Educação. Não há exigência da referida universidade, amparada pela Lei⁹, para contratação de professores com formação específica¹⁰ na área educacional. Isso ficou evidenciado no concurso público¹¹ para professor da carreira do magistério superior, realizado em 2022. Para a contratação em caráter efetivo, a exigência foi de graduação e Doutorado na área do curso de atuação. Para contratação de caráter temporário (professor substituto), o edital estabeleceu, como critério, que o candidato possuísse, no mínimo, curso de especialização *lato sensu* ou ter concluído os créditos necessários para apresentação de dissertação de Mestrado ou tese de Doutorado.

Segundo Rolnik (1993) as marcas que se produzem no corpo a partir do vivido, produzem desestabilizações nos modos de pensar, agir e sentir. Tais marcas podem ser reativadas quando encontram ressonância. E, além das marcas do vivido narrado até aqui quanto a minha identificação com a profissão docente, eu também encontrei ressonância para minha inquietação, já no mestrado, por ocasião de uma entrevista realizada no ciclo de ações virtuais “CFP em Tempos Inéditos”¹². Nesse ciclo foram realizados virtualmente debates, rodas de conversa, entrevistas e depoimentos, ora transmitidos ao vivo, ora gravados. Todos divulgados e disponibilizados nas redes sociais¹³ e no site do Complexo de Formação de Professores¹⁴. Durante uma dessas entrevistas¹⁵, o professor Dr. Marlón Soares, do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás, ao ser perguntado a respeito da formação docente enquanto uma formação profissional, disse reconhecer a importância da formação de professores devido a sua formação - mestrado e doutorado na formação de professores. Entretanto, ele destacou que colegas,

⁹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96, Artigos 52, 65 e 66.

¹⁰ Por formação específica, me refiro a cursos de licenciatura ou especialização, mestrado e doutorado em Educação ou Ensino.

¹¹ Anexo III do Edital UFRJ nº377, de 25 de maio de 2022 e Edital nº48, de 27 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://concursos.pr4.ufrj.br>

¹² “CFP em Tempos Inéditos” foi um ciclo de ações virtuais (entrevistas, depoimentos, rodas de conversas e debates) criado com intuito de manter o vínculo do Complexo de Formação de Professores da UFRJ com as escolas públicas de Educação Básica, docentes da Educação Básica e de universidades públicas e estudantes dos cursos de licenciatura.

¹³ Instagram e Facebook: @cfpufrj; YouTube: @complexodeformacaodeprofes7661

¹⁴ <https://formacaodeprofessores.ufrj.br>

¹⁵ Disponível em: <https://youtu.be/vFjeUkhSulE?si=1gMXnfpCkk9LL3-8>

também professores formadores de professores, que ministram disciplinas de conteúdo específico da Química, não reconhecem a formação na licenciatura como uma formação profissional. Soares exemplificou com o relato de uma conversa com seus pares - colegas professores que atuam no curso de licenciatura em Química -, na qual dizia não concordar que o licenciado tivesse autorização do Conselho Regional de Química (CRQ) para assinar produtos químicos, posto que isso tirava a identidade profissional do professor. Ele questionou:

- Nós estamos formando um profissional para ir para a escola. **Oh! Um profissional!** Nós estamos formando um profissional que ministre aulas, que seja formado adequadamente para estar em sala de aula ou nós estamos formando profissional para ir para a indústria? (grifo do autor)

Um colega, também professor formador, lhe respondeu: - É, mas se ele não tiver o CRQ, você vai **condená-lo** a ser professor para o resto da vida? (grifo meu). Para o prof. Marlón, esse pensamento está presente na estrutura cognitiva de grande parte dos professores, que acham que o professor que eles estão formando não é tão profissional quanto eles próprios – bacharéis. Na entrevista, Soares ainda comenta a desvalorização dos professores do colégio de aplicação da UFG, o CEPAl¹⁶, pelos professores dos institutos/faculdades da universidade, como se não fossem colegas na mesma instituição. Essa entrevista aprofundou as marcas de minhas experiências, reforçando meu interesse em pesquisar o processo de identificação docente.

A convite da coordenadora do Complexo de Formação de Professores, professora Dra. Carmen Gabriel, ingressei no Grupo de Estudos Currículo, Conhecimento e Ensino de História (GECCEH)¹⁷, também coordenado por ela. Posteriormente, participei do processo seletivo para o Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da UFRJ, optando pela linha de pesquisa orientada pela prof^a Carmen Gabriel.

Durante o mestrado, tive a oportunidade de acompanhar as aulas da disciplina *Profissão Docente* para uma turma composta por estudantes de cursos de licenciatura da UFRJ, cursando do sexto período do curso em diante. Nessas aulas,

¹⁶ Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás.

¹⁷ O GECCEH foi criado em 2006 e é vinculado ao Núcleo de Estudos de Currículo (NEC) - Laboratório de pesquisa existente desde 1989 na UFRJ. Ver mais em: <https://www.geccehufRJ.com/>

o relato dos estudantes sobre o questionamento de alguns de seus professores quanto ao porquê fazer licenciatura, desvalorizando a profissão, reiterou o narrado acima sobre o que eu e Soares vivenciamos em diferentes espaços e tempos. Outro relato desses estudantes que me chocou foi afirmarem ainda não terem discutido a docência ao longo do curso.

Por outro lado, também conheci professores-bacharéis que atuam em cursos de licenciatura cuja atuação docente é de preocupação com a formação do professor, com a valorização da docência, assim como com a articulação da universidade com a escola básica. E, ainda, outros professores, que mesmo com alguma formação em Educação, não se preocupam com a formação de professores.

Essas vivências foram, cada uma a seu tempo, colocando lenha na fogueira de minha inquietação, reforçando o meu interesse em pesquisar o processo de identificação com a docência por professores universitários, em especial, os que atuam em cursos de licenciatura, já que estes cursos formam professores para a Educação Básica.

Encontro, então, nos estudos do Gecceh sobre currículo e conhecimento segundo a postura epistêmica pós-fundacional, uma pista para buscar compreender o processo de objetivação e subjetivação da docência por professores que atuam em cursos de licenciatura. Seria o currículo o espaço-tempo desse processo? Afinal, como esses professores constroem sua profissionalidade docente? De que forma compreendem seu papel na formação de professores? De que forma habitar o currículo do curso de licenciatura no lugar de professor, contribui, ou não, para a subjetivação docente?

Para compreender como o currículo de licenciatura se constitui enquanto espaço-tempo de objetivação e subjetivação da docência pelos professores que nele atuam foi preciso operar com as categorias: currículo de licenciatura, objetivação e subjetivação, e docência universitária na abordagem epistemológica aqui privilegiada, reconhecendo a pluralidade de significações possíveis e disponíveis para esses termos em diferentes contextos discursivos, os quais entram em jogo nos processos de subjetivação do docente universitário. Segundo Gabriel (2018), termos como esses podem:

carregar vestígios de perspectivas teóricas que são alvos de questionamentos, mas são palavras com as quais precisamos contar e operar em nossas análises. O que está em jogo é, pois, buscar uma saída teórica para que possamos continuar pensando com essas palavras sem reafirmar abordagens das quais queremos nos distanciar. (GABRIEL, 2018, p. 03)

Sendo assim, apresento nesta dissertação, a pesquisa realizada com vistas a responder às questões postas. No primeiro capítulo, apresento a perspectiva epistemológica pós-fundacional com a qual opero para produção e análise da empiria. No segundo capítulo, abordo como essa perspectiva compreende o currículo, em especial, o de licenciatura. No capítulo seguinte, faço uma exposição sobre a pesquisa (auto)biográfica e narrativa, cujas abordagens foram adotadas e relato os procedimentos de construção da empiria. No quarto, apresento as análises feitas e, no último capítulo, minhas considerações.

1. A VIRADA DE CHAVE: UM OUTRO OLHAR

(...) as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. (Bondía, 2002, p. 19-20).

Nos encontros do Gecceh, conheci a perspectiva epistêmica pós-fundacional que, até então, eu ignorava. A perspectiva pós-fundacional (LACLAU; MOUFFE, 2004; MARCHART, 2010, RETAMOZO, 2009) se insere no rol de perspectivas pós-críticas que representam uma virada ontológica¹⁸ na compreensão do Social e no entendimento de sujeito. Se opondo a abordagens essencialistas e deterministas, essa perspectiva problematiza a existência de fundamentos últimos, que estariam na base do entendimento de conhecimento científico neutro e incontestável a ser transmitido pelos currículos escolares e acadêmicos, bem como a ideia de uma identidade única e determinada a priori. Vale ressaltar que o pós-fundacionismo não nega a existência do fundamento, o que defende é a impossibilidade de um fundamento fixo, definitivo. GABRIEL (2014) explica que:

As múltiplas possibilidades de definir as coisas e sujeitos desse mundo mantêm a provisoriedade do fundamento que, ao invés de serem percebidos como estanques, definitivos e completos, passam a ser significados como fundamentos contingentes, fechamentos provisórios que exercem uma função discursiva indispensável em meio ao jogo da linguagem para que a significação aconteça. (Santos; Gabriel, 2014, p. 3)

De acordo com a pauta pós-fundacional, ainda que possam estar solidamente hegemônicos, os significados estão em constante disputa de sentido, isto é, sua definição é sempre precária e contingencial. (Laclau, 2013). Contudo, os fechamentos de sentido são reconhecidos como necessários para a constituição de uma ordem social, ainda que sejam provisórios. Nesse sentido, “[...] todo fundamento é percebido como produto de decisões particulares, contingentes e antagônicas em meio às lutas pelo estabelecimento da ordem e pelo controle do conflito” (Gabriel, 2018a, p.9). Ou seja, o fundamento, hegemonicamente instituído, é sempre, contingencial e provisório. Contingencial porque o fundamento se institui

¹⁸ Expressão utilizada para nomear uma mudança paradigmática na produção do conhecimento no âmbito das ciências sociais. Em vez de nos limitarmos à compreensão do modo como o existente é conhecido, essa postura epistêmica questiona e problematiza a própria percepção do existente.

em um campo discursivo de negociação de significados, no qual um discurso se hegemoniza em meio ao jogo/luta pela significação do Social, e provisório até que, por força da contingência, outro discurso o desloque, assumindo o lugar hegemônico.

Em sua Teoria do Discurso, Laclau e Mouffe (2015) concebem o Social como um espaço discursivo, ou seja, um espaço que permite diferentes conexões de significados que visam a se estabelecer como fundamento. Dito de outro modo, o Social é o espaço/tempo onde os sujeitos disputam significados, buscando hegemonizar sentidos, tanto sobre si, como sobre os outros, suas experiências e as coisas. Importa lembrar, significados sempre provisórios e contingentes. Afirmar que a realidade só é apreensível por meio do processo de significação, não implica a negação da materialidade das coisas do mundo e, sim, que só temos acesso a elas, por meio da linguagem, ao nomear e atribuir significados. A luta política, portanto, se consubstancia como a luta pela sedimentação e reativação - hegemonização e desestabilização, respectivamente - dos sentidos de infinitas possibilidades de articulações discursivas, mediante a formulação de fundamentos contingentes (Gabriel, 2018b), ou seja, a luta pela configuração de uma ordem social ou sociedade. Nesse sentido, ordem social ou sociedade, entendida como campo de objetividade, é resultado das articulações e relações que o sujeito estabelece entre o as coisas do mundo, as quais ele atribui significantes e significados.

O discurso, na teoria de Laclau (idem), não é algo especificamente vinculado à fala e à escrita, mas a "qualquer conjunto de elementos nos quais as relações desempenham o papel constitutivo" (Laclau; 2005, P.116, apud Gabriel, 2022), o que significa que tais elementos não preexistem à relação do sujeito com eles, mas que se constituem por meio dessa relação. Por essa razão, esclarece Gabriel (2018), é na produção de toda ordem social, que a linguagem possui papel instituinte, ou seja, os significados são atribuídos às palavras por jogos de linguagem. É pela linguagem que se define, em cada espaço/tempo, o que é considerado verdade, dito de outra forma, o que são contingencialmente fixados como regimes de verdade. (Gabriel; Martins, 2018). Se é por meio da linguagem que se negociam significados, em um processo de objetivação/produção da realidade, de modo a constituí-la enquanto realidade social, é pela subjetivação que, nas relações com o(s) outro(s), nos diferentes espaços em que tais negociações são produzidas, o sujeito apreende

modos, valores, concepções, num processo de individuação, de construção identitária. Enquanto produto de jogos de linguagem é preciso compreender os processos de objetivação do social como produção de fundamentos contingentes, afirma Gabriel (2018a). Por esse motivo, a teoria do discurso de Laclau e Mouffe (2015) se configura como uma ferramenta teórico-metodológica importante para se compreender como se dá o processo de constituição identitária das pessoas.

Esse entendimento contribuiu para consolidar meu aprendizado na graduação, de que não se nasce para ser um ou outro profissional, isto é, ser ou não ser professor não é uma vocação, um destino, um talento, um desígnio divino. Mas, então, se não determinado a priori, o que nos faz professor?

Delory-Momberger (2014), afirma que a questão “*Como um homem é o que ele é?*” está pautada numa perspectiva essencialista. Em suas palavras: “[...] um modelo da substância, ou seja, de uma definição pré-estabelecida, da essência de um ser [...]” e que, contrapondo-se a essa perspectiva, a pergunta deve ser: “Como um homem tornou-se o que ele é?” (Delory-Momberger, 2014, p.47).

Sendo assim, para entender o que nos faz professor, primeiro é preciso mudar a questão. Nada, nem ninguém externo a nós, nos faz professores, isolada e independentemente de nós. É preciso considerar a agência do sujeito nesse processo. Então a pergunta é: Como nos tornamos professores?

1.1 Tornar-se professor

O processo de globalização, marcado pelo advento da rede mundial de computadores, de novas tecnologias e a resultante complexificação das relações sociais e econômicas promoveu uma mistura de diferentes culturas, colocando em xeque identidades culturais, nacionais e locais consolidadas. Este deslocamento do que se supunha fixo, coerente e estável gerou o que tem sido chamado de *crise de identidade* causada pela falência de velhas certezas e a produção de novas formas de posicionamento (Woodward, 2014), marcadamente, o momento da trajetória de construção/desconstrução do projeto de modernidade (Santos, 2000).

Segundo Xavier (2014), pesquisadores têm se dedicado ao estudo das negociações identitárias docentes, observando os processos de construção

individual e coletiva. Assim, buscam compreender se tais negociações podem revelar aspectos políticos, sociais e as dimensões simbólicas dos processos identitários de um grupo profissional. Nesta dissertação, de docentes universitários.

O sociólogo francês Claude Dubar (2006), considera que

identidade não é aquilo que permanece necessariamente «idêntico», mas o resultado duma «identificação» contingente. É o resultado duma dupla operação linguística: diferenciação e generalização. A primeira visa definir a diferença, aquilo que faz a singularidade de alguém ou de alguma coisa em relação a uma outra coisa ou a outro alguém: a identidade é a diferença. A segunda procura definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes dum outro mesmo: a identidade é a pertença comum. (Dubar, 2006, p. 8-9).

Grosso modo, de acordo com o que nos diz Dubar na citação, somos professores porque não somos médicos, dentistas, biólogos, engenheiros e etc. Isto é, porque o fazer docente possui especificidades que se diferenciam do fazer de outras profissões. Neste sentido é que o autor afirma que “identidade é a diferença” (Dubar, 2006, p. 8-9). Mas, também, somos professores porque nosso fazer é característico, é equivalente ao fazer de uma categoria profissional - a “pertença comum”. Esse autor defende, ainda, que “identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re)construir em uma incerteza maior ou menor, e mais ou menos durável” (Dubar, 1997, p.78), afirmando o caráter contingencial e provisório da significação de si.

Assim sendo, a perspectiva desse autor permite dialogar com a abordagem pós-fundacional que opera com as lógicas da equivalência e da diferença na luta em hegemonizar um sentido. Na lógica da equivalência se busca afirmar um sentido atribuindo-lhe características para o que é, enquanto que na lógica da diferença, se estabelece uma fronteira, demarcando as características do que não é. Essa última lógica expulsa da pretensa significação - o antagônico, o Outro, que Laclau e Mouffe (2004) chamaram de *exterior constitutivo*. Exterior porque não pertence ao ser em questão, constitutivo porque a partir do que não é, se delinea o que é. Assim, também, nos constituímos enquanto sujeitos, com semelhanças com outros sujeitos de grupos sociais dos quais participamos, mas com as diferenças que nos fazem singulares. Nesse sentido é que podemos afirmar que o outro também nos constitui.

Ainda segundo Dubar (2005), identidade é compreendida como:

[...] o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições. (Dubar, 2005, p.136)

Moreira (2018) reafirma tal compreensão ao afirmar que a constituição identitária “vai sendo tecida, de modo complexo, em meio a relações estabelecidas, que variam conforme as situações em que nos colocamos”. Portanto, a identidade não é uma essência, nem um dado, não é fixa, estável, tão pouco unificada, homogênea e definitiva. Ela é, ao contrário, “contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada”. (Moreira, 2018, p.3).

Segundo Woodward (2014), “somos posicionados - e também nos posicionamos a nós mesmos - de acordo com os *campos sociais* nos quais estamos atuando” (Woodward, 2014, p. 30, grifo da autora). Dessa forma, a autora abarca a agência do sujeito, isto é, a capacidade do sujeito reagir ao que o circunda e afeta. E ao dizer que “somos posicionados” - que a princípio pode parecer uma determinação do sujeito - entendo que a autora se refere às relações com os outros. Para a pauta pós-fundacional, o outro não determina quem somos, mas, é partir dele que o sujeito percebe a si próprio, quando estabelece semelhanças e diferenças entre si e o(s) outro(s). Moreira (2018) corrobora com Woodward, afirmando que identidade e diferença estão intimamente associadas - “o que somos se define em relação ao que não somos” (Moreira, 2018, p.05).

Na pauta pós-fundacional, o sujeito constitui processualmente sua identidade em função de como ele responde individualmente ao quê e como lhe acontece, na luta por hegemonizar um sentido para o que é/está sendo, e o que não é/está sendo. Como explicitado na seção anterior, o sujeito, por meio da linguagem, atribui sentido para suas experiências¹⁹, num processo, segundo Gabriel (2018b), indissociável de objetivação e subjetivação mobilizado em meio ao contexto em que se vive. Nesse sentido, Silva (2000) afirma que identidade e diferença são resultado de atos de criação linguística. Para Delory-momberger,

¹⁹ Para Larrosa (2002), “a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece”. (Larrosa, 2002, p. 27).

Os indivíduos se inscrevem subjetivamente nas temporalidades históricas e sociais que lhes antecedem e os ambientam, apropriando-se das sequências, dos programas e dos padrões biográficos formalizados nos mundos sociais dos quais eles participam. (Delory Momberger, 2016, p. 138).

Compreender a inscrição do sujeito, como dito por Delory-Momberger, na citação acima, implica pensar a agência do sujeito em meio ao processo de sua constituição identitária. Antes, porém, é preciso esclarecer de qual sujeito estamos falando.

Romper, como faz a perspectiva teórica pós-fundacional, com as dimensões essencialistas, deterministas e metafísicas para explicação da origem do homem, da ciência, do conhecimento e das coisas do mundo, implica pensar a constituição dos sujeitos como seres inacabados, ímpares e em constante processo de constituição. (Retamozo, 2011). Permanentemente reafirmados, inventados, investidos, subvertidos, os indivíduos vão se tornando presença (Biesta, 2013), em constante devir. Um sujeito que se constitui na e pela linguagem e que, portanto, está sempre em movimento, “de identificação em identificação, em uma contingência necessária e estruturante”. (Gabriel, 2021b, p. 10). Dessa forma concebido, não é possível o fechamento definitivo de uma identidade.

Como dito anteriormente, é por meio da ação de significação que o sujeito age, atribuindo sentido às experiências que vive, às coisas do mundo que o circundam e às relações/articulações que estabelece entre elas, consigo e com os outros em um contexto sócio-histórico específico e se constitui enquanto um ser social singular (Delory-Momberger, 2010).

[...] poderíamos argumentar que o conjunto de capacidades inerentes ao sujeito – ou seja, as capacidades que definem os modos da sua agência - não são o resíduo de um self não domesticado, existente antes das operações de poder, mas são, em si mesmas produto dessas operações. Este entendimento do poder e formação do sujeito permite-nos conceitualizar a agência não só como um sinônimo de resistência a relações de dominação, mas também como uma capacidade para ação criada e propiciada por relações de subordinação específicas. (Mahmood, 2006, P. 132, apud Gabriel; Lima, 2021).

O sentido que Mahmood (2006) atribui a categoria *agência*, exposto na citação acima, somado ao já exposto sobre a categoria *sujeito*, nos permite compreender que o sujeito possui papel ativo no seu processo de

individuação/identificação. Por meio da significação de quem é, isto é, no processo de objetivação e subjetivação de si próprio, o sujeito-agente, ao se nomear, dizer quem é, também se configura como sujeito da narrativa. Para tal, precisa estar inserido em um meio social, o que lhe permite, por processos de socialização, construir cadeias de equivalência para quem é, e cadeias de diferença, estabelecendo quem não é, o seu *exterior constitutivo*. Silva (2000) nos ajuda a entender o que afirma Laclau, explicando que a diferença é estabelecida por marcação simbólica, isto é, pela demarcação de fronteira em relação a outras identidades. Gabriel (2005) acrescenta: “Identidade não se define em oposição à diferença, mas como elemento constitutivo da mesma. A identidade carrega com ela o mesmo traço do outro”. (Gabriel, 2005, p.53). É no jogo da linguagem, portanto, que o poder opera na luta pela significação, não só do outro, das coisas e da realidade, mas também, no que diz respeito ao que se é, quando os outros lhe dizem quem você é, em função do contexto cultural em que se está inserido. Isso fica mais claro quando observamos a luta identitária de grupos marginalizados como, por exemplo: das feministas, dos negros e indígenas, dos LGBTQIAPN+²⁰, dos sem-terra, entre outros. Em função dessa operação do poder, a agência do sujeito, tanto funciona para a insubordinação, quanto para a sujeição. Longe de pensar essas duas facetas como um par binário, posto que a própria normatividade que sujeita e subordina, também fornece condições para a agência, como explicitado a citação de Mahmood (2006) no início desse parágrafo. (Gabriel; Mendes, 2019). Dessa forma, a categoria agência exerce “a função discursiva de ponto articulador/nodal em torno do qual giram as discussões que operam com a complexa relação entre estrutura e sujeito”. (idem, p. 722).

Assim, parafraseando Gabriel e Lima (2021) pensar o processo de subjetivação da docência de sujeitos posicionado como formadores de professores no Ensino Superior exige compreender como se articulam o perfil profissional do professor dos cursos de licenciatura e as demandas de conhecimento para formação de professores para a Educação Básica.

Antes, porém, de discutir o caráter profissional da docência no Ensino Superior, apresento a seguir um breve histórico sobre o Ensino Superior a fim de

²⁰ LGBTQIAP+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Queers, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não binários e outras identidades e orientações não mencionadas.

que possamos compreender como as políticas públicas negligenciaram a formação de professores para esse nível de ensino, o que incide sobre o processo de subjetivação docente. Para isso, uso como referência documentos oficiais e o que dizem Masetto (2003) e Saviani (2009).

1.2 Ensino Superior no Brasil: que formação para esse nível de ensino?

Talvez não haja dúvida nenhuma de que a peça fundamental no desenvolvimento da docência universitária são os professores. Sendo as universidades “instituições formativas”, ninguém deveria desprezar nem o papel dessa função primordial, nem a importância daqueles que a exercem. (Zabalza, 2004, p.105).

Inicialmente, no Brasil, os professores para o Ensino Superior vinham de universidades europeias. Com o aumento da demanda, passou-se a contratar profissionais renomados em sua área de atuação com objetivo de preparar profissionais com o mesmo nível de competência que eles. Desse período, decorre a ideia de que *quem sabe fazer, sabe ensinar*. Vale ressaltar que essa ideia, hoje chamada de notório saber, ainda perpassa o imaginário coletivo e se faz presente nas Universidades Brasileiras, autorizada pela legislação vigente.

Com o acesso da classe média brasileira ao ensino superior na Primeira República, surgiram as escolas superiores livres, geridas por particulares e independentes do Estado. Em 1920, foi criada a Universidade do Rio de Janeiro e, em 1927, a Universidade de Minas Gerais. Três anos mais tarde, já na Era Vargas (1930 a 1945) foi criado o Estatuto das Universidades Brasileiras²¹. Esse estatuto definiu, entre outros aspectos, que o corpo docente das universidades/institutos deveria ser constituído por professores catedráticos, auxiliares de ensino, docentes livres, eventualmente professores contratados, e por outras categorias de acordo com a natureza do ensino em cada instituição. Masetto (2013) ressaltava que nessa época só havia o grau de bacharel. Assim, esse estatuto previa que a capacidade didática seria avaliada através de título, quando o candidato deveria apresentar comprovação do exercício de atividades didáticas, e pela prova de aula. No entanto, um professor catedrático poderia indicar “profissional insigne que tenha realizado invento ou descoberta de alta relevância ou tenha publicado obra doutrinária de

²¹ Decreto Nº 19.851 de 11 de abril de 1931.

excepcional valor” (Brasil, 1931) para o cargo de professor catedrático. Ou seja, o catedrático poderia assumir o cargo sem concurso e sem comprovação/demonstração de conhecimento da docência, ou experiência na função. Também não havia exigências para os auxiliares de ensino que, segundo o autor, eram quem, efetivamente, ministravam as aulas da cátedra, assim como para os professores contratados, que podiam reger qualquer disciplina universitária, realizar cursos de aperfeiçoamento e de especialização. Por outro lado, para o docente livre, responsável por ampliar a capacidade didática e a formação do corpo docente da instituição, exigia-se demonstração, por um concurso de títulos e de provas, de predicados didáticos, além de capacidade técnica e científica. A obrigação de instituição da docência livre pelas instituições universitárias, também prevista no referido Estatuto, foi a primeira iniciativa legal que denota preocupação com a formação para a docência nesse nível de ensino.

Em 1965, no início da Ditadura Militar, reaparece na legislação, a preocupação com a formação dos professores do Ensino Superior. Porém, não se trata da formação para a docência. O Parecer Sucupira²², do Conselho Federal de Educação, apontava três motivos para a instauração de cursos de pós-graduação, entre eles: “formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade”. (Brasil, 1965). No entanto, não havia nesse parecer referência a formação didático-pedagógica. O objetivo imediato da Pós-graduação, segundo o parecer, é “proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional” (idem).

Somente em 1983, a formação específica para a docência no Ensino Superior passa a ser obrigatória em cursos de aperfeiçoamento e especialização, no sistema federal²³. Entretanto, a carga horária obrigatória era de apenas 60 (sessenta) horas para as disciplinas de formação didático-pedagógica, de um total de 360 (trezentos e sessenta) horas de duração mínima para esses cursos. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)²⁴, no inciso II do artigo 52, determinou que o

²² Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 de dezembro de 1965.

²³ Resolução CFE nº 12/1983.

²⁴ Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

corpo docente das universidades deveria possuir, no mínimo, um terço dos professores com titulação de mestrado ou doutorado. Em seu artigo 66, essa lei dispõe que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” e, em parágrafo único, que o notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área correlata, poderá suprir a exigência de título acadêmico. Ou seja, não há nessa legislação exigência de formação didático-pedagógica para a docência no Ensino Superior. Isso fica ainda mais explícito no artigo 65, ainda vigente, que diz: “A formação docente, **exceto para a educação superior**, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. (Brasil, 1996, grifo meu). Me pergunto o porquê de “exceto para a educação superior”. Este também não é um nível da educação formal? A universidade não é, também, um espaço de ensino?

Contraditoriamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica²⁵ considera:

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 (Brasil, 2015).

Digo contraditoriamente uma vez que, concebendo a docência como atividade que envolve conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, me parece ser incoerente a LDB não prever a formação docente para o exercício do magistério em cursos de nível superior, que formam professores para a Educação Básica - as licenciaturas. Oliveira e Cruz, 2017 apontam que, diante dessa realidade:

a docência no ensino superior vem ganhando relevância no cenário mundial, tanto pela importância do ensino nos cursos de graduação, quanto em face da necessidade de formação específica dos docentes para atuarem neste nível de ensino. (Oliveira; Cruz, 2017, p. 3).

Entrar no jogo pela significação de *docência universitária* requer considerar as lutas de poder que subjazem à discussão sobre a profissionalização do docente

²⁵ Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.

universitário. Segundo Dias e Gabriel (2022), são “múltiplas as articulações discursivas em disputa no processo de significação do sujeito posicionado e afirmado como docente” (Dias; Gabriel, 2022, p. 11), seus saberes e os contextos de sua formação, tanto no que se refere a professores da Educação Básica, como da Educação Superior.

Aposto, com Gabriel e Martins (2022), no sentido de docência como produto dos processos de objetivação e subjetivação de sujeitos e de conhecimentos. Uma aposta política, uma vez que é em meio a jogos de linguagem restritos a contextos discursivos específicos, atravessados por relações de poder, que definir/nomear/classificar se configura como um ato político. Da mesma forma, adjetivar, ou não, a docência universitária como uma atividade profissional.

1.3 Docência no Ensino Superior: uma atividade profissional?

Compreender a docência universitária como profissão implica dar-se conta de que o ensino é uma atividade complexa, que possui um caráter social e cuja efetivação mobiliza uma série de habilidades, conhecimentos e atitudes que podem ser desenvolvidas, aperfeiçoadas e ampliadas por meio de processos formativos. (Fávero; Tauchen, 2013, p.237).

Como vimos, tradicionalmente, a formação do professor universitário é, quase exclusivamente, voltada aos saberes do conteúdo de ensino e da ciência. O professor, para lecionar no Ensino Superior, deve ser um especialista em sua área, com formação *stricto sensu* na sua área de formação específica (LDB 9394/96). Com essa formação, o professor garante, através das atividades de pesquisa, o aprofundamento e o domínio do conteúdo. (Cunha, 2006). Contudo, tal formação não lhe confere a aprendizagem da docência, que, assim como qualquer outra área do conhecimento, possui conhecimentos específicos. É uma contradição, pois, supor que para ser docente não seja necessário saber ensinar e compreender os processos de aprendizagem, o que não é o mesmo de reproduzir verbalmente o conteúdo.

No Brasil, a partir dos anos de 1990, as pesquisas sobre docência universitária se destacam com estudos de Nóvoa (2017), García (1999), Gauthier et al (1998), Tardif (2002), Pimenta & Anastasiou (2014), entre outros. Embora com

diferentes perspectivas epistêmicas sobre a docência, esses autores concordam com a necessidade de formação específica para exercício docente, que mobilize os saberes acerca do ensino. (Monteiro, 2020). Segundo Masetto (2003), discutir a docência universitária é relevante uma vez que muitos professores ainda não consideram necessária a formação pedagógica para o exercício docente nesse nível de ensino. Eles acreditam que sua formação no bacharelado, mestrado e doutorado e suas experiências profissionais são suficientes para ensinar o conteúdo de sua disciplina.

Tardif (2002), considera ser preciso hegemonizar de um novo sentido para termo professor, que não seja mais aquele visto como um sujeito passivo, quem aplica conhecimentos produzidos, mas como um sujeito que assume sua prática profissional “a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (Tardif, 2002, p. 230). Mesmo se referindo a professores da Educação Básica, sua consideração se estende ao Ensino Superior. Embora possa parecer, a afirmação de Tardif mencionada acima, não exclui, necessariamente, os conhecimentos específicos da formação docente. O que o autor sugere é que tal formação não seja restrita ao conhecimento dito científico e às técnicas para sua reprodução, numa perspectiva tradicional de ensino. Isso fica claro quando, junto com Lessard (2007), afirma que:

A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotados de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores. (Tardif; Lessard, 2007, p. 35).

Dar significado, como colocado por Tardif (2002) na citação do parágrafo anterior, pode ser compreendido como *atribuir sentidos*, o que na abordagem discursiva pós-fundacional, “é um ato político que ocorre em um sistema de diferença no qual qualquer fechamento de sentido é visto como impossível e necessário”. (Gabriel, 2018, p. 9)). É a intencionalidade da atividade docente que lhe confere o sentido de prática política. A atividade humana se desenvolve em função de suas finalidades e a finalidade, por sua vez, é a expressão de certa atitude do sujeito em face da realidade. Pelo fato de traçar um objetivo, tanto pessoal (do professor), como para o outro (os estudantes) - dito de outra forma, pelo fato de

atribuir sentido a sua prática -, o professor adota certa posição diante da realidade. E esse posicionar-se é um ato político, que, como defende Masetto (1998), precisa ser compreendido no contexto histórico, político e social pelo docente universitário. Segundo Gabriel (2015), no que tange à formação de professores, o fechamento de sentido para o termo docência, estabelecido na contingência e de forma provisória, assume dimensões políticas, que podem, ou não, contribuir com a valorização da profissão docente.

Os formadores de professores para a Educação Básica são responsáveis - e precisam se comprometer com isso - por introduzir os futuros profissionais no campo epistêmico da docência. Nesse sentido, Nóvoa (2017) afirma que “[...] é preciso que toda a formação seja influenciada pela dimensão profissional, não num sentido técnico ou aplicado, mas na projeção da docência como profissão baseada no conhecimento”. (Nóvoa, 2017, p.1116). Sendo assim, questiono se aqueles que lecionam nos cursos de licenciatura sem formação específica na área educacional, poderão trabalhar a dimensão profissional de futuros professores em suas aulas, posto que para esse autor, *profissional* é aquele que possui competência adquirida com formação específica em uma determinada área. (Nóvoa, 2023). Se concordarmos com o autor, excluiremos da cadeia de equivalência da significação de *docência universitária* o caráter profissional da atividade de docentes-bacharéis. Essa parece ser a posição do autor ao afirmar que “[...] os formadores de professores devem ser professores. Não é possível ensinar a nadar sem entrar dentro de água”. (Idem, p.3).

Contudo, mesmo sem o exercício profissional docente na Educação Básica, ao ingressarem na docência universitária, os professores-bacharéis não chegam indiferentes à docência, nem esvaziados de experiências profissionais docentes. A trajetória enquanto estudantes, em diferentes níveis de ensino, lhes possibilita formar alguns modelos de ser professor. Embora essa trajetória integre sua formação docente, não se resume a ela. Além do conhecimento empírico adquirido com tal vivência, há os conhecimentos específicos da área disciplinar²⁶, aprendidos na formação inicial e continuada - aqui compreendidas como graduação e pós-graduação, respectivamente. Mas há, também, conhecimentos específicos da área

²⁶ Me refiro às disciplinas escolares: matemática, língua materna, língua estrangeira, história, ciências/biologia, geografia, física, química, sociologia, filosofia, artes, educação física e geografia.

educacional, chamados de conhecimento pedagógico e das ciências da educação, como por exemplo: processos de aprendizagem, a relação professor-aluno, a didatização do conhecimento²⁷, entre outros, que também integram a formação docente. Esses conhecimentos não são apreendidos com a experiência enquanto estudante, tampouco somente com a prática. É preciso formação que subsidie: seu aprendizado empírico; a compreensão do processo educativo; e a reflexão contínua sobre os modelos que influenciaram o processo de formação, bem como a própria prática, atribuindo sentido a ela e, assim, construindo saberes próprios sobre ser professor. Nóvoa (2019) denomina esses saberes, próprios do exercício profissional, como *conhecimento profissional docente*, que se traduz, segundo ele, na capacidade de julgar e de decidir no exercício da docência. Julgar e decidir o quê, como, quando, com o quê, porquê e para quê fazer em sala de aula.

Decerto que a experiência profissional do bacharel em sua área de atuação é de grande valia para o seu exercício docente, uma vez que tal experiência lhe possibilita mobilizar o conteúdo disciplinar das aulas, o que pode contribuir para a significação dos conteúdos e da realidade profissional pelos discentes. No caso específico dos cursos de licenciatura, que formam professores para a educação básica, cabe perguntar: qual experiência profissional o professor-bacharel possui da docência na educação básica? Como ensinar qual a relevância do conteúdo de sua área de formação para os estudantes da educação básica? Como fazer a didatização²⁶ dos conteúdos de forma a transformá-los em objeto de ensino e aprendizagem para os licenciandos? Além disso, há ainda, o que Zabalza (2004), chamou de *dimensão profissional da docência universitária*. Segundo o autor, essa dimensão diz respeito aos dilemas da profissão, seus aspectos e parâmetros hegemônicos como fundantes, os quais também incidem sobre o processo de construção identitária da docência.

A docência é uma profissão em ação, em processo, em movimento, que vai além da transmissão de conhecimentos pré-estabelecidos culturalmente. Decorre daí, a necessidade da docência universitária rever seus parâmetros de formação profissional. (Zabalza, 2004). Para Almeida (2018), “o reconhecimento da necessidade de preparação pedagógica dos professores do ensino superior é, hoje,

²⁷ Por didatização, considera-se o processo em que o professor procede a uma adaptação do conhecimento, transformando-o em objeto de ensino e aprendizagem.

um imperativo de ordem social e profissional”, o que requer uma formação específica, isto é, uma formação que sustente a prática docente, em contraposição ao “tradicional empiricismo despojado de teoria que marca a atuação docente” neste nível de ensino. (Almeida, 2018, p.4).

Ademais, Fávero e Tauchen (2013), com base nos estudos de Kourganoff (1990), Readings (2002) e Zabalza (2004), apontam que o docente universitário vive uma tensão no que se refere a sua profissionalização, uma vez que possui três funções na maioria das universidades – o que, mesmo hoje, ainda acontece. As funções de ensinar, de pesquisar e de administrar. Desta forma, o sujeito posicionado como docente universitário, ora se apresenta como professor, ora como pesquisador, ora como gestor (diretor de unidade, decano, reitor, coordenador de projeto, de área, de departamento, entre outros), embora essas atividades sejam desenvolvidas, quase sempre, concomitantemente. Importa sublinhar o significado que se atribui a cada uma dessas funções, tanto pelas políticas públicas, pela comunidade acadêmica, pela sociedade em geral, como pelo próprio sujeito. Essas questões incidem, entre outras, sobre os processos de objetivação e subjetivação da docência universitária. Por esse motivo, Fávero e Tauchen (2013) colocam que a questão da profissionalização da docência para o Ensino Superior deve ser tratada como *reprofissionalização*, tendo-se em vista que, esses professores possuem, outra profissão anterior à profissão docente universitária.

Gorzoni e Davis (2017) explicam que, para ampliar a compreensão sobre o *ser docente* e a especificidade da docência, o conceito de profissionalidade foi incorporado ao discurso. De acordo com Lüdke e Boing (2004), no contexto do surgimento do termo, era preciso valorizar o exercício do magistério e afirmar a necessidade de uma formação específica para seu exercício, no sentido de negar a ideia de que basta saber para ensinar. Gorzoni e Davis publicaram, em 2017, parte de uma revisão bibliográfica sobre profissionalidade docente realizada com artigos publicados nas cinco revistas mais acessadas na base SciELO, no período entre 2006 e 2014, buscando no título e/ou nas palavras-chave referência à profissionalidade associada às categorias *docência*, *docente* ou *professor*. Com esse estudo, as autoras constataram que, tanto para autores internacionais, como

para os nacionais²⁸, a profissionalidade docente está associada a aspectos como: o conhecimento profissional específico; a expressão da maneira própria de ser e atuar como docente; o desenvolvimento de uma identidade profissional construída nas ações do professor e à luz das demandas sociais internas e externas à instituição educacional; a construção de competências e o desenvolvimento de habilidades próprias do ato de ensinar conquistadas durante a formação inicial e/ou continuada e ao longo das experiências de trabalho do professor.

Sem se distanciar do resultado da pesquisa de Gorzoni e Davis (2017), Gabriel (2021a) acrescenta ao uso do significante profissionalidade, a necessidade de se contemplar o “reconhecimento do papel incontornável da agência do professor em contextos de formação/atuação profissional” (Gabriel, 2021a, p. 4). Lembrando da contingência e provisoriedade da definição, aposto na significação do termo *profissionalidade* como integrante da cadeia de equivalência da definição de docência, contemplando o *modus operandi* do professor em seu lócus de formação/atuação – o seu fazer profissional. Importa destacar que esse modo de agir se constitui na formação profissional docente, englobando, desde sua experiência enquanto estudante, sua formação inicial e continuada e o período de efetivo exercício, não se dissociando da formação do próprio sujeito – um processo formativo permanente, inserido em um contexto sócio-histórico.

Sendo assim, investir na ideia de um saber diferenciado e específico da profissão docente é, como defende Gabriel e Lima (2021), um modo de entrar no jogo da disputa do termo docência, assim como pela legitimação dos contextos de formação. Isto é, investir em dispositivos discursivos que contribuam para a hegemonização e universalização de um sentido particular de docência, e aqui, eu acrescento, de docência universitária.

Em face do exposto, passei a compreender que *identidade profissional docente* se configura como um processo em construção contínua. Não se trata de um identificar-se com - o que pressupõe uma característica inata que se reflete ou se revela em um fazer -, mas de um processo individual e inacabado de objetivação e subjetivação do fazer profissional docente. Mas, então, qual o espaço-tempo desse

²⁸ Os autores dos artigos selecionados pelas referidas autoras são: Ambrosetti e Almeida (2009), André e Placco (2007), Contreras (2012), Gimeno Sacristán (1995), Libâneo (2015), Morgado (2011), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) e Roldão (2005).

processo?

2. CURRÍCULO DE LICENCIATURA: um debate em construção.

Antes de entrarmos no debate sobre o currículo de licenciatura, impõe-se compreender o surgimento desse curso e sua afirmação como espaço de formação inicial de professores até os dias atuais.

De acordo com Masetto (2003) e Saviani (2009), o grau de licenciado para os concluintes do curso de Pedagogia surgiu em 1939, quando foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia. Todavia, Saviani (2009) destaca que esses cursos nada mais eram que o curso de bacharelado, com foco na área disciplinar, ao qual se acrescentou um ano com disciplinas específicas de preparação para o exercício do magistério. Segundo os autores, dessa organização, surgiu o chamado esquema “3+1” nos cursos de licenciatura.

Em 1962, o relator do Parecer CFE nº 292²⁹ esclareceu que as matérias pedagógicas para a licenciatura deveriam ser ministradas concomitantemente às matérias de conteúdo específico, considerando ser desaconselhável separar o “como ensinar” do “que ensinar” (Brasil, 1962). Esse parecer, além de estabelecer a carga horária das matérias de formação pedagógica, destacou que a licenciatura e o bacharelado seriam graus distintos, que poderiam ser obtidos através de disciplinas comuns. Segundo Cacete (2014), o parecer previa dois conjuntos de estudos a compor o curso de licenciatura: o primeiro reuniria as matérias de conteúdo que variavam conforme a especificidade disciplinar; e o segundo seria composto pelas matérias pedagógicas comuns a todas as licenciaturas. Segundo a autora, o texto do Parecer consagrou o uso do termo ‘licenciatura’ para os cursos que formam professores. Até então, a licenciatura não era um curso específico, era uma complementação ao bacharelado³⁰. Dessa forma constituído, o estudante não ingressava em um curso de licenciatura, mas em um curso de bacharelado e, se quisesse lecionar ou ter um grau a mais, fazia por mais um ano, o curso de didática, que lhe atribuía o grau de licenciado. Isso fica explícito no Artigo 49 do Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, que dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia:

²⁹ Parecer CFE nº 292 de 14 de novembro de 1962. Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura.

³⁰ Artigo 49 do Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939.

Ao bacharel, diplomado nos termos do artigo anterior, que concluir regularmente o curso de didática referido no art. 20 desta lei será conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formarem o seu curso de bacharelado. (Brasil, 1939).

A licenciatura só passou a ser um curso com identidade própria, isto é, com ingresso específico, a partir da Reforma Universitária de 1968 que desvinculou da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a formação de licenciados. A reforma propôs a criação de departamentos específicos de formação pedagógica para cada área do conhecimento; instituindo a licenciatura curta e a licenciatura plena, que se destinavam a formação de professores para atuar nas séries finais do então denominado 1º grau e no 2º grau³¹, respectivamente. No entanto, os cursos permaneceram organizados como no esquema anterior. Embora constituído como curso de licenciatura, as disciplinas de formação da área específica do conhecimento eram oferecidas nos três primeiros anos do curso e as disciplinas pedagógicas no último ano.

Para Pereira (2007), a Reforma Universitária de 1968 consolidou a prática de pesquisa nas Instituições de Ensino Superior, uma vez que a nova estrutura proposta firmava a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. No entanto, com o tempo, o ensino e a graduação que eram o cerne do modelo universitário brasileiro, foi perdendo predomínio para a pesquisa e, posteriormente, para a pós-graduação, instituindo uma hierarquia entre conhecimentos nas Instituições de Ensino Superior (IES).

Ainda de acordo com Pereira (2007), o movimento pela reformulação dos cursos de formação de professores no Brasil - desencadeado na década de 1970, por força da ausência de políticas públicas para formação de professor; da impossibilidade de participação da sociedade na construção de propostas para tal; da má formação dos professores advindo dos cursos de licenciatura curta; e da proliferação dos cursos particulares no final da década - ganhou forças na década de 1980 com a criação do Comitê Nacional de Pró-formação do Educador, cujo objetivo era articular a mobilização de alunos e educadores nos debates sobre a reformulação dos cursos de formação de professores. Esse Comitê foi substituído, posteriormente, pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação

³¹ Atuais, Ensino Fundamental e Ensino Médio da Educação Básica.

do Educador (CONARCFE), que rompeu com as indicações oficiais do Estado que emperravam as propostas de reformulação dos cursos (PEREIRA, 2007). Na década seguinte, o referido movimento se consubstanciou como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE. Em decorrência das conferências internacionais que discutiram os novos rumos da educação, o Projeto de Lei 1.258/88 que propunha uma Lei de Diretrizes e Bases, bem como o Plano Nacional de Educação, foram aprovados. Dentre as alterações provocadas pela LDB nº. 9.394, aprovada em 1996, que afetaram diretamente o desenvolvimento da política de formação de professores, estão: a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE), as Escolas Normais Superiores e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNs). Essas medidas se configuraram como um retrocesso em relação às proposições dos movimentos de educadores que vinham se mobilizando em torno da reforma dos cursos de formação de professores. Tal retrocesso se explicitava na finalidade que o Decreto nº 3.276/1999³² atribuiu aos ISEs, a saber: formar professores para a Educação Básica; atuar na formação continuada dos professores em todos os níveis; oferecer formação pedagógica para os bacharéis que queiram atuar no ensino. Além disso, a formação nos ISEs tinha caráter técnico-profissional, sem comprometimento com a pesquisa e a extensão. (idem).

As Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior (DCNs-formação), orientadas pela Resolução CNE/CP 01/2002, indicaram a criação das diretrizes específicas para cada curso de licenciatura, dentre elas, a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia³³. Em 2015, novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica³⁴ foram aprovadas. Embora herdasse vestígios da anterior, representou avanços para os cursos de licenciatura, tais como: a busca por uma sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; a relação dos licenciandos com as instituições de educação básica; valorização do contexto local; valorização da Língua Brasileira de Sinais

³² Decreto Lei nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.

³³ Resolução nº 1 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

³⁴ Resolução CNE/CP nº02, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

(Libras); e “[...] questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.” (Dourado, 2015, p. 306). E em 2019, sob um governo ultra-conservador, novas Diretrizes³⁵ foram homologadas. Essas foram fortemente criticadas, entre outras coisas, pelo fato de não ter havido tempo de avaliação das DCNs-formação 2015, cujo prazo final de adequação foi de 3 anos, ou seja, até 2018. Portanto, em 2019, havia cursos com reforma curricular recém-implementadas. Importa destacar que a reforma curricular de um curso não é um processo rápido. A adequação ou reformulação de um curso demanda muitos esforços, discussões e tempo do corpo social do curso. Gontijo, et al. (2023) apontam no resumo de seu estudo sobre as implicações curriculares na formação docente das DCNs-formação e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, que “ tal marco regulatório possui elementos de uma concepção eficientista de currículo, esboça uma visão reduzida, utilitarista, pragmatista da docência e revela seu caráter tecnicista” (Gontijo, A. A; et al, 2023, p.1). Contudo, o Complexo de Formação de Professores ressaltou que há de se reconhecer como ponto positivo dessas diretrizes, a indicação de que as 800 (oitocentas) horas de prática pedagógica devam estar intrinsecamente articulada, desde o primeiro ano do curso, se dividindo em 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado e 400 (quatrocentas) horas voltadas para os componentes curriculares definidos na referida resolução. Não obstante, o CFP concorda com as críticas à essa resolução, em especial, no que tange à vinculação da formação à Base Nacional Comum Curricular.

E por falar em currículo... Passemos à disputa pela significação deste termo. Para começar, retomo o sentido etimológico da palavra currículo, que deriva de *scurrere*, palavra latina que significa correr, percurso a ser realizado³⁶. Esse significado não condiz com a ideia de currículo enquanto uma entidade plena, positivada de sentido e externa ao sujeito, como preconiza as vertentes não-críticas de educação, uma vez que correr ou percorrer depende de alguém que o faça. Por esta razão, conceber currículo apenas como programa de um curso - mesmo

³⁵ Resolução CNE/CP nº 2 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

³⁶ fonte: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_curriculo.htm

entendendo o curso como o caminho a ser percorrido - me parece inadequado. Explico o porquê. Primeiro porque todo caminho possui desvios, atalhos, além da possibilidade de não se ir até o fim. Segundo porque, qualquer que seja o caminho, por mais bem estruturado e delimitado que seja, jamais será o mesmo para todos os que o percorrem, assim como, já dizia o filósofo Heráclito De Éfeso: “Nenhum homem pode banhar-se duas vezes no mesmo rio... pois na segunda vez o rio já não é o mesmo, nem tão pouco o homem!”.

Portanto, é preciso considerar o sujeito que corre ou percorre o caminho, pois ele pode optar, assim como eu fiz no Curso Normal, por fazê-lo de olhos fechados. A agência do sujeito, isto é, “a forma como os atores sociais vivenciam processos de identificação, desafiam e/ou transformam as estruturas sociais” (Gabriel, 2013b, p.64), deve ser levada em consideração no jogo da definição do termo currículo.

Nesse sentido, Charlot (2005), quando se refere às - ainda frequentes - justificativas pelo fracasso escolar, atribuídas às condições sociais do estudante, ressalta que diferente dessas explicações, a questão reside em como o sujeito se relaciona com o conhecimento, que sentido ele atribui ao conhecimento. Então, falar de currículo, implica falar de quem o percorre; o por quê e como o faz; quem e o quê encontra pelo caminho; que relações estabelece nesse percurso; que sentido atribui a cada um desses itens, a cada passo dado e onde e quando vislumbra chegar. Além disso, há que se considerar, também, que caminhos outros o sujeito já percorreu, que relações estabelece como a trajetória em curso e o sentido que às atribui. E, ainda, o quando, onde e sob que circunstâncias e em que contexto os caminhos percorridos e em curso são realizados.

Partindo do entendimento da agência do sujeito, Charlot (2005) explicita a razão de sua preocupação - quando posicionado como professor - sobre o que fazer para que o estudante se mobilize para aprender. Assim, o autor concebe a capacidade de agir do estudante. Segundo o autor, a mobilização se articula com o desejo. Então, se faz incontornável, considerar o sujeito que interpreta o mundo - via relações, articulações e significações - e que se mobiliza em razão de um desejo. Para Charlot (2005), nessa interpretação - que inclui a interpretação que faz de si e dos outros -, o sujeito atribui significado a sua posição social e a dos outros - posição social subjetiva -, e, também atribui significado a posição que lhe é atribuída, assim

como aos outros - posição social objetiva. Importa considerar, também, as situações de aprendizagem em função do espaço e do tempo em que elas acontecem. (Charlot, 2005). É, pois, nesse movimento de interpretação do mundo, que surge o desejo ou não. O desejo de mudar, ou não, de posição; de ser, ou não, de um ou outro jeito; de estar, ou não, em um lugar; o desejo de percorrer, ou não, um trajeto. Ou ainda, o desejo de aprender, ou não, o que um determinado caminho pode lhe oferecer. Essa questão do desejo está diretamente ligada à produção de sentido atribuído em função da interpretação que o sujeito faz das coisas e pessoas do mundo a que ele tem acesso, num dado espaço e tempo.

O desejo, assim, se configura como produtor de demandas - o que Charlot chamou de mobilização - pois, como defende Gabriel (2013b, p. 64), é o sentido que se atribui a uma determinada situação que a produz como demanda. Para Retamozzo (2009), as demandas surgem como lugar de mediação entre o que está posto, a possibilidade de seu deslocamento e a construção de possíveis antagonismos.

Sendo assim, como, então, significar currículo?

Apresento, a seguir, como o grupo de pesquisa do qual faço parte, o Gecceh, pautado pela perspectiva teórico-metodológica pós-fundacional, vem significando currículo, considerando a agência sujeito e sua relação com o saber, com o conhecimento. O Gecceh assume o pressuposto teórico - em suas análises sobre currículo - de que “toda configuração social é uma configuração significativa” (Laclau, 2005, p.114) e que, como nos diz Burity (2010), toda significação está inscrita – ainda que nunca plena ou definitivamente – num discurso, na materialidade do dito”. (Burity, 2010, p. 11).

A compreensão de que o sentido das coisas resulta de uma disputa hegemônica é incontornável para compreensão do entendimento do significante currículo (Senna, 2020), no pós-fundacionismo. Esse significante assume diferentes significações podendo ser compreendido de diferentes formas. No entanto, o GECCEH aposta na significação de “currículo como uma construção discursiva onde se disputam e se hegemonizam determinados sentidos em detrimento de outros”. (Idem, 2020, p.2). Martins (2019), ressalta que currículo não é, tão somente, o registro dessa disputa ou do que resultou dela, se configurando como hegemônico,

mas que “é, ele mesmo, um espaço de enfrentamento de leituras políticas do social” (Martins, 2019, p.139). Enquanto construção discursiva, currículo é atravessado por diferentes fluxos de sentido sobre ciência, conhecimento e verdade que entram no jogo pela hegemonização de seu sentido.

Com essa acepção, o Gecceh tem operado com a compreensão de *currículo como espaço biográfico* (Gabriel, 2021), considerando o agenciamento do sujeito “em meio aos processos de estruturação nos quais ele se institui e se movimenta como um sujeito social singular” (Delory-Momberger, 2012). Neste sentido, Martins (2019) considera que o currículo se configura como um “mecanismo que está diretamente relacionado aos processos de produção de subjetividades dos indivíduos que com ele se relacionam nos processos educacionais” (Martins, 2019, p. 139). Arfuch (2005) concebe a expressão *espaço biográfico* como uma forma outra de intelegibilidade que lhe permite fazer “uma leitura transversal, simbólica, cultural e política” (Arfuch, 2005, p. 22) de múltiplos discursos. Assim, compreender currículo como espaço biográfico, como sugere Gabriel (2021), nos permite operar com as articulações entre processos de subjetivação e de objetivação que ocorrem no curso de licenciatura, considerado um dos campos de estruturação do fazer docente. Enquanto espaço biográfico, “o currículo se configura como um dispositivo político que produz conhecimentos dentro de um contexto histórico-social específico, estabiliza significados e interfere na constituição biográfica dos indivíduos”. (Senna, 2020). Corroborando com a significação do Gecceh, Monteiro e Pires (2021) compreendem currículo como discurso produzido “em meio a jogos de poder, de linguagem e processos de subjetivação”. (Monteiro; Pires, 2021, p. 248).

Esse entendimento me permite investigar como o sujeito posicionado como docente de curso de licenciatura se relaciona com os saberes da área disciplinar e com os saberes pedagógicos, com os outros e consigo mesmo e que articulações ele estabelece entre os saberes e os outros nesse espaço. Isso implica considerar as relações e articulações produzidas contingencialmente em um contexto discursivo específico - nesta pesquisa, o currículo de licenciatura em História da UFRJ -, inscrito histórica, social e culturalmente, de modo a perceber os processos de significação/subjetivação/identificação que operam com a ideia de pertencimento identitário docente. Trata-se de olhar para o currículo desse curso como espaço discursivo onde se articulam e relacionam sujeitos e saberes. (Gabriel, 2018a).

Nesse sentido, importa analisar o espaço-tempo onde ocorrem processos de estruturação da profissionalidade docente dos sujeitos - sejam eles professores em exercício, ou professores em formação - que habitam o currículo do curso de licenciatura em História da UFRJ e que com ele se relacionam nos processos educativos.

2.1 O currículo de licenciatura em História

[...] toda e qualquer organização curricular se caracteriza como “textos políticos produzidos em meio a disputas de significado” (Ferreira; Gabriel; Monteiro, 2014, p. 84).

O curso de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro tem uma história de mais de 80 anos. Importa aqui destacar que, com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi)³⁷, em 1937, História, junto com Geografia, integravam a seção de Ciências. Além dessa, a Faculdade era organizada por mais três seções de Filosofia, de Letras, de Pedagogia - transformadas, posteriormente, em departamentos - e por uma seção especial de didática. Embora o projeto da FNFi visasse a uma educação universalista e integradora, distinguia a carreira científica da carreira do magistério, criando assim, uma hierarquia tácita, como já mencionado. No entanto, mesmo tendo a pesquisa como objetivo, seu foco era, prioritariamente, a formação para o magistério. O curso de História só foi desvinculado do curso de Geografia em 1955³⁸. No final dos anos 1960, a FNFi foi desmembrada em diversos institutos que, hoje, integram a Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 1967, foi criado o Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, congregando os cursos de Filosofia, História e Ciências Sociais. Somente em 2010, a partir da reivindicação por autonomia por parte do departamento de História, é aprovada a criação do Instituto de História, se constituindo como unidade universitária independente, integrada ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH).

O curso de licenciatura em História, propriamente dito, iniciou em 2019. Até esse ano, a licenciatura era uma formação complementar para quem cursava o bacharelado. Vale lembrar, que as DCN's formação já indicavam a criação do curso de licenciatura, com identidade própria, desde sua primeira edição em 2002.

³⁷ Decreto-Lei 1190, de 4 de abril de 1939.

³⁸ Lei Nº 2.594, de 8 de setembro de 1955.

Em relação às DCNs formação/2002, interessa observar o que diz o parágrafo único do artigo 11 que versa sobre os critérios de organização curricular. Diz o parágrafo:

Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à **quinta parte da carga horária total**. (Brasil, 2002, p.5, grifo meu).

Faço esse destaque para sinalizar o reduzido tempo destinado à formação pedagógica, o que parece indicar uma desvalorização desse conhecimento em relação aos conhecimentos ditos científicos, reforçando a hierarquia de conhecimentos no interior das universidades, anteriormente citada.

Outro aspecto a se considerar nestas diretrizes é o que determinam os parágrafos primeiro e segundo do Art. 12, copiados abaixo:

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (Idem, 2002, p.6)

Nesses parágrafos, o texto legal parece preconizar uma articulação orgânica entre teoria e prática ao longo do curso, que permita uma aproximação do licenciando do seu lócus de atuação profissional. Entretanto, os parágrafos que seguem ao artigo 13 permitem reduzir a prática pedagógica à observação e reflexão e, a que não prescindir de observação direta, “poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos. (ibidem).

A pertinência dessas observações nesta parte do capítulo se justifica pelo fato do Instituto de História só ter desmembrado o curso de licenciatura do curso de bacharelado, com ingresso isolado para cada curso, em 2019. E, também, por explicar, talvez, a dificuldade do curso em construir o Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em História (anexo 01) nos moldes das DCNs-formação 2015.

A partir das pesquisas que realizaram, Monteiro e Pires (2021) identificaram que o conceito de *narrativa histórica* se configurava como instrumento de grande potencial heurístico quando utilizado para atribuir sentido aos conteúdos. Também verificaram algumas regularidades que, para as autoras, poderiam se configurar como uma *tradição* curricular ou como um *código disciplinar* dos currículos de História, tais como: “a permanência de sequência cronológica e a referência eurocêntrica na seleção e organização dos conteúdos”. (Monteiro; Pires, 2021, p. 245). Embora a pesquisa tivesse como objeto o currículo de História para os anos finais do Ensino Fundamental e Médio, o estudo pode refletir a orientação da formação de professores de História para essas etapas do Ensino. Desta forma, ao apresentarem suas conclusões (citadas abaixo), revelam um “lugar de fronteira” entre a Pedagogia e a História. Esse lugar de fronteira deveria ser instituído nos currículos dos cursos de licenciatura em História, constituindo-se como um código disciplinar outro para esse curso.

O desafio da abordagem discursiva para a análise de produções curriculares no ensino de História mostrou-se potente para a compreensão desse “lugar de fronteira”, no qual Pedagogia e História se articulam constituindo conhecimento escolar em um novo código disciplinar. (Idem, p. 259).

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

A narrativa de alguém inscreve-se num jogo de inter-relações que faz dessa narrativa não um objeto unânime e identicamente decodificável, mas algo que está em jogo entre alguém e mim e entre mim e mim mesmo. Somente posso (re)construir o mundo da vida da narrativa que ouço relacionando esse mundo com os meus próprios constructos biográficos e compreendendo-o nas relações de ressonância e de intelegibilidade com minha própria experiência biográfica. (Delory-Momberger, 2014, p.58).

A justificativa e o objeto da minha pesquisa indicam o caráter narrativo e (auto)biográfico da pesquisa, uma vez que identidade docente é uma questão individual em processo de contínua construção e que me aflige desde minha formação inicial, no Curso Normal de ensino médio. Assim, metodologicamente, encontrei ressonância para o que havia vivido e estudado na pesquisa biográfica, tal qual preconizada por Delory-Momberger (2016). Segundo a autora,

[...] o campo de conhecimento da pesquisa biográfica é o dos processos de constituição individual (individuação), de construção de si, de subjetivação, com o conjunto das interações que esses processos envolvem com o outro e com o mundo social. (Delory-Momberger, 2016, p. 136).

Para a autora, individuação e socialização são faces indissociáveis da atividade biográfica. Analisar os processos de biografização é analisar a atividade constitutiva do ser social. Por meio desse processo, os indivíduos atualizam e incorporam as sequências, os programas e os modelos padronizados dos mundos sociais de que participa. (Delory-Momberger, 2014).

Ainda segundo a autora, esse tipo de pesquisa se difere de outras por considerar a temporalidade biográfica, isto é, a dimensão constitutiva da experiência humana, o tempo. A forma de estar presente no mundo social deriva em uma experiência no tempo, vive-se o espaço social como uma sequência temporal de situações e acontecimentos. (Delory-Momberger, 2016).

Afirma-se, por meio desse tipo de abordagem, o caráter subjetivo da própria profissão, cuja dinâmica dos processos de negociações identitárias (Dubar, 2005) são acionados ao longo das trajetórias docentes, tanto no âmbito individual, como nos contextos institucionais. Portanto, o sujeito docente, que se relaciona com o(s) saber(es) ao longo de seu processo formativo, é percebido como um sujeito

biográfico nas tramas da profissionalização (Gabriel, 2021). São sujeitos inacabados, em processo, inscritos em historicidades mais amplas.

Segundo Souza; Passeggi e Vicentini (2011), a pesquisa (auto)biográfica estuda como os indivíduos dão forma às suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante processo de biografização. O biográfico, então, se configura como uma categoria da experiência que confere ao indivíduo condições para sua inscrição sócio-histórica, dito de outro modo, condições de integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos que viveu. (Delory-Momberger, 2014, p. 25).

Da mesma forma, a pesquisa narrativa compreende que as narrativas são singulares, são um modo de se constituir. Ao narrar a própria história, o sujeito constrói sentidos singulares às suas vivências. Isso explica o porquê da questão do sujeito está constitutivamente vinculada a linguagem, posto que é por meio dela que “se fabricam, ao mesmo tempo e indissociavelmente, uma ‘história’ e o ‘sujeito’ dessa história”. (Idem, p. 95, grifos da autora). Quanto ao sujeito docente, sua narrativa faz fluir significações sobre como ele habita a profissão, refletindo sobre isso. Segundo Larrosa (2004), as vivências, as experiências são “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larrosa, 2004, p. 18). Nesse sentido, a narrativa enquanto fonte autobiográfica pode ser entendida, como sugere Gabriel (2021b), como o ontológico do sujeito, uma vez que

[...] as narrativas de si, orais e escritas, contribuem para a transformação de sentido histórico-culturais, concernentes às representações de si, do outro e da ação do sujeito no mundo, tanto para a pessoa que narra, quanto para aquelas que leem, escutam e analisam essas narrativas. (Abraão, 2013, p. 15).

A partir da prática da narrativa de si - das experiências que o constitui -, o sujeito confronta-se consigo mesmo, ordenando temporalmente os momentos espalhados no seu percurso de vida. O espaço-tempo no qual se limita a existência do indivíduo é aquele onde nascem suas histórias, por meio das quais ele apreende a própria vida. No entanto, só é possível ter acesso a esse espaço-tempo, pelas histórias narradas. “Quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós a narramos”. (Delory-Momberger, 2014, p.34) Dessa forma, “projetamos na narrativa

uma instância pessoal à qual conferimos a identidade de um si mesmo”. (idem).

Segundo Gabriel (2021b), a narrativa biográfica é uma estratégia de posicionamento nos debates curriculares que reconhece a capacidade de agenciamento do indivíduo. Nessa pesquisa, tal estratégia possibilita o entendimento dos processos de subjetivação “a partir da relação que os indivíduos - posicionados como docentes [...] estabelecem com os conhecimentos que circulam nos currículos que eles habitam”. (Gabriel, 2021b, p. 3).

Sendo assim, utilizo os referenciais da pesquisa narrativa³⁹ e da pesquisa biográfica cuja prerrogativa é a interação sem fórmulas prévias, através do diálogo, da conversa (Arfuch, 2010). Assim, defini meu trajeto metodológico, considerando, além dos estudos no Gecceh, minhas leituras e aprendizado por ocasião das disciplinas: *Seminário de Dissertação*⁴⁰, ministrada pelas professoras Dra. Graça Reis e Dra. Patricia Baroni; e *Formação de Professores: tendências investigativas atuais*⁴¹, com as professoras Dr^a Giseli Barreto da Cruz e Dr^a Maria Mercedes Jiménez-Navaéz⁴².

A partir das experiências narradas no primeiro capítulo dessa dissertação e das interlocuções teóricas, algumas questões foram se configurando. O que caracterizaria processos de identificação docente em contexto formativo universitário? Há elementos constitutivos, traços comuns e/ou necessários ao exercício profissional docente no ensino superior? Outras questões dizem respeito ao espaço/tempo da docência universitária, tais como: Qual a relação entre o currículo dos cursos de licenciatura e o processo de objetivação/subjetivação docente de seus próprios professores? Os currículos de licenciatura podem ser tomados como *locus* privilegiado do desenvolvimento da profissionalidade docente? E, ainda, qual o papel de outros aspectos nesse processo, tais como: a experiência profissional, a trajetória formativa, o contexto social e institucional?

³⁹ Me utilizo da vertente da Pesquisa Narrativa que considera as narrativas (autobiográficas) como método de pesquisa cujo objetivo é “investigar aspectos históricos, sociais, multiculturais e institucionais da formação humana” (ABRAÃO, 2013).

⁴⁰ Disciplinas cursada no segundo semestre do mestrado.

⁴¹ Disciplina ministrada por meio de parceria internacional Brasil-Colômbia, cursada no segundo semestre do curso.

⁴² Professora da Universidade de Antioquia/CO

3.1 Construindo a empiria

Difícil e ao mesmo tempo desafiante o aprendizado de lidar com o princípio da incerteza e/ou da indeterminação que desestabiliza modos ordenados e conhecidos de investigar, modos referendados por uma metáfora arbórea ainda hegemonicamente presente em formas de conhecer e de pesquisar. (Sampaio; Ribeiro; Souza, 2018, p. 28).

As questões postas orientaram, portanto, a escolha dos critérios para a construção de um conjunto de discursos sobre processos de objetivação/significação da docência e que foram tomados aqui como empiria. Na composição desse campo discursivo, objeto de análise da minha pesquisa, encontram-se: textos legislativos que regulam os cursos de licenciatura, documentos sobre o curso de licenciatura em História da UFRJ, produção científica publicada sobre o tema entre 2018 e 2023 e as narrativas produzidas por professores que atuam nesse curso de licenciatura.

Ainda que sejam muitas as pesquisas sobre a formação de professores, a maioria delas se volta para a formação de professores da escola básica, seja investigando as formas, as condições e espaços de formação, seja analisando o processo histórico de construção e consolidação da profissão docente. Destacam-se, segundo Cruz (2017), as publicações de Cunha (1998; 1999; 2006; 2007; 2008; 2010); Castanho e Castanho (2001); Anastasiou (2001); Masetto (2001); Pimenta e Anastasiou (2002) e Almeida (2012). Esses autores discutem a prática da docência no Ensino Superior; a história do Ensino Superior; as metodologias de ensino; o currículo; a relação ensino, pesquisa e extensão; o uso de tecnologias e inovação; a avaliação do e no Ensino Superior. Outros autores, tais como: Heringer (2013; 2015; 2016; 2017; 2018; 2022), Honorato (2015; 2019; 2021; 2022), entre outros, pesquisam sobre desigualdades de oportunidades educacionais no ensino superior; a inserção profissional dos egressos deste nível de ensino, as políticas públicas de acesso, permanência e evasão. A pesquisa sobre a docência e a formação de professores para o Ensino Superior está em ascensão e é, relativamente, recente.

Na revisão bibliográfica sobre Docência Universitária ou Docência no Ensino Superior, realizada no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT), localizei 162 (cento e sessenta e duas) pesquisas. Refinando a busca para o período entre

2018 e 2023⁴³, o número diminuiu para 57 (cinquenta e sete). Acrescentando ao mecanismo de busca os descritores: “professores bacharéis”; “cursos de licenciatura”; “identidade docente”; e “formador de formadores”, ficaram 25 (vinte e cinco) trabalhos, como demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 1 – Distribuição temporal das teses e dissertações entre 2018 e 2023

Ano	Dissertação	Tese	Total
2018	5	1	6
2019	3	2	5
2020	5	1	6
2021	2	1	3
2022	-	2	2
2023	1	2	3
Total	16	9	25

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Com a leitura dos títulos e resumos, descartei os trabalhos que versavam sobre didática, gênero, raça, inserção profissional, avaliação, saúde mental, cursos de bacharelado e de Ensino Tecnológico e Técnico. Assim, restaram 7 (sete) trabalhos de diferentes Instituições. Ao que parece, a docência universitária de professores-bacharéis não é um tema de interesse dos grupos de pesquisa da UFRJ, pois dentre as teses e dissertações encontradas, nenhuma foi dessa instituição como mostra o quadro a seguir:

Quadro 2 – Distribuição das teses e dissertações por instituição de ensino.

INSTITUIÇÃO	UF	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL
UFRN	RN	1	-	1
UFSCar	SP	2	-	2
UFPeI	RS	1	1	2
UFPE	PE	-	1	1
PUC	SP		1	1
Total	5 estados	4	3	8

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

⁴³ Acrescentei um ano a mais no recorte temporal, que seria dos últimos 5 anos, em função do período pandêmico vivido entre 2019 e 2021.

Como na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações não apareceram trabalhos realizados na UFRJ, busquei por teses e dissertações defendidas nos últimos seis anos no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRJ, disponíveis no site do programa⁴⁴. Confirmei, assim, a inexistência de pesquisa sobre o tema nesta universidade, o que reforça a relevância de minha pesquisa.

Complementando a revisão bibliográfica sobre a temática, busquei por artigos publicados entre 2018 e 2023, na Revista Contemporânea de Educação-RCE (Qualis A4), na Revista Brasileira de Educação-RBE (Qualis⁴⁵ B1) e na *Scientific Electronic Library Online* - SciELO que contempla publicações em diversas revistas. A seleção da primeira revista foi determinada por se tratar de revista da faculdade à qual o mestrado que faço é vinculado. Nessa revista, acessando o sumário das 18 (dezoito) edições publicadas no período estipulado, e lendo o resumo dos artigos cujo título indicavam alguma aproximação temática, não encontrei nenhuma publicação relacionada ao tema de minha pesquisa, o que reforça a hipótese levantada anteriormente de que a formação para a docência no ensino superior não é tema de interesse dos grupos de pesquisa da UFRJ. A segunda revista foi selecionada por ser uma publicação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Nessa revista encontrei, usando a mesma metodologia, 2 (dois) artigos. Na base SciELO, à exceção dos trabalhos publicados na RBE, a partir do mecanismo de busca utilizando os mesmos descritores da busca por teses e dissertações na BDTD/IBICT, encontrei 15 (quinze) publicações pertinentes. Durante as buscas, verifiquei a existência da Revista Docência no Ensino Superior – RDES (qualis A4), na qual mais 4 (quatro) artigos e uma entrevista mostraram-se relevantes. Segue abaixo quadro síntese da totalidade de trabalhos selecionados para compor a empiria desta pesquisa. Merece ser aqui informado que 5 (cinco), entre os 29 (vinte e nove) trabalhos lidos, tinham por objetivo apresentar uma revisão sistemática de literatura sobre a docência no ensino superior, no que se refere às concepções de docência universitária; desenvolvimento de processos identitários; e saberes da docência para esse nível de ensino.

⁴⁴ <https://ppge.educacao.ufrj.br/ppge.html>

⁴⁵ Qualis - conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação.

Quadro 3 – Quantidade de trabalhos encontrados por fonte e ano de publicação

Fonte	RCE	RBE	Scielo	RDES		BDTD	
Ano	Artigos			Entrevista		Dissertações	Teses
2018	-			-	-	1	1
2019	-		5	1	-	1	1
2020	-	1	1	-	-	-	-
2021	-		5	2	-	2	1
2022	-		4	-	-	-	-
2023	-	1	-	1	1	-	-
Total		2	15	4	1	4	3
		21			1	4	3
Total Geral							29

Fonte: Elaboração própria

Observei que alguns textos se repetiam em diferentes publicações. Por isso, o diminuto número de publicações na RBE e a elevada quantidade na base Scielo. A seguir, apresento os títulos dos trabalhos cuja leitura dos resumos revelaram possuir relação com meu interesse de pesquisa.

Quadro 4 – Relação de títulos dos trabalhos selecionados

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO	
2020	ALMEIDA, M. M. Formação pedagógica e desenvolvimento profissional no ensino superior: perspectivas docentes.
2023	ALMEIDA, W. X; RICHIT, A. Conhecimento dos contextos profissionais no desenvolvimento de formadores de futuros professores
BASE SCIELO	
2019	FRANCHI, G. O. O. M; HOBOLD, M. S. Pesquisas sobre formação de professores para a educação superior na Anped (2011-2017)
	RADETZKE, F. S; GULLICH, R. I. C. As Pesquisas Sobre a Docência no Ensino Superior em Contexto Brasileiro: Desafios para Pensar a Formação em Ciências
	BARROS, C. M. P; A. M. I; CABRAL, A. C. A. Ações de formação docente institucionais: quais as contribuições para a constituição do docente-bacharel?
	SORDI; M. R. L. Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação
	SUDBRACK. E. M; CANAN, S. R; NOGARO, A. Políticas institucionais de formação pedagógica de docentes do ensino superior: uma reflexão crítica
2020	LOBATO JÚNIOR, A; BRITO, C. L. A gestão da identidade profissional do professor Universitário: uma análise crítica
2021	CANTANO, M. M. R; SCORZONI, M. F. M. A formação do professor para a educação superior: dilemas e possibilidades entre o ensino e a pesquisa
	FLORES, L. K. A.T; RESENDE, P. R. Formação pedagógica do docente universitário:

	narrativas e apontamentos críticos
	GIATETA, P.F; PAULA, M. M; RIBEIRO, F. M. A pedagogia universitária e a formação de professores para a educação básica: aproximações e desafios
	LUPIA, M. O; CAPECCHI, M. C. V. M. O sujeito-professor no Magistério Superior: considerações sobre revisão de literatura
	FRANCO, A; VIEIRA, R. M. Professores do outro lado do espelho: A observação por pares como instrumento para o desenvolvimento profissional no ensino superior
2022	LUPIA, M. O; CAPECCHI, M. C. V. M. Alguns aspectos da constituição da identidade do sujeito-professor de ensino superior
	PEREIRA, D. C. Narrativas de professores formadores: entre tramas, experiências e trajetórias formativas
	SOUZA, M. J; MONTEIRO, F. M. A. Identidade e formação docente na educação superior: Um balanço de produção
2023	SILVA, W. D. A; GOMES, S. S. Químicos bacharéis que formam professores na Licenciatura em Química: saberes, práticas e concepções docentes
REVISTA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	
2019	RECH, R. A. C; COSTA, F. T. L; GOMES, M. C. G. Trajetórias docentes: caminhos que se completam
2021	XAVIER, A. R. C. (<i>et al.</i>). Assessoria pedagógica universitária e o Congresso Brasileiro de Pedagogia Universitária: uma experiência de construção de espaço de formação
	FERREIRA, G. G; ANTUNES-SOUZA, T. Visões de professores formadores sobre a formação e exercício da docência do professor de química
2023	NÓVOA, A. (<i>et al.</i>). Desafios e perspectivas contemporâneas da docência universitária: um diálogo com o professor António Nóvoa
	GONÇALLO, R. L. A; PRATA-LINHARES, M. M. Ser professor no ensino superior: o início da docência em uma universidade pública brasileira
BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES	
2018	MARQUES, M. H. Identidade e formação de docentes universitários: reflexões acerca das visões de professores bacharéis (dissertação)
	REHEN, C. C. S. Docência universitária e bacharéis docentes: processos formativos e a prática pedagógica (tese)
2019	DANTAS, A. C. S. De bacharel a professor: o ser docente no ensino Universitário (dissertação)
	OLIVEIRA, V. C. Sentidos de docência universitária nas licenciaturas presenciais e a distância: relações com a identidade e a profissionalidade docente (tese)
2021	GOMES, J. O. C. Saberes docentes no ensino superior: compreendendo a aprendizagem profissional a partir da pesquisa (auto)biográfica (dissertação)
	BERTOLIN, R. V. O processo de construção da identidade profissional docente dos formadores de professores de química (dissertação)
	KLUG, A.Q. Professores(as) de Licenciaturas: a condição de sua profissionalidade docente (tese)

Fonte: Elaboração própria

Com intuito de investigar se há interesse de pesquisa sobre Docência Universitária na UFRJ, que ainda não tenham gerado produção ou que eu não as tenha encontrado, busquei, no site do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (PPGE), as linhas de pesquisa do Mestrado e Doutorado. Segue quadro

com as linhas de pesquisa dos cursos de mestrado e doutorado em Educação:

Quadro 5 – Linhas de Pesquisa do PPGE

Linha de pesquisa	Descrição	Objetivo
Currículo, Ensino e Diferença	Reúne estudos que exploram, em variadas perspectivas teóricas, a interface entre educação, currículo, poder, ensino e diferença.	As investigações abordam: a história de currículos e disciplinas acadêmicas e escolares; os processos de produção e distribuição social dos conhecimentos nas diversas áreas disciplinares; as políticas de currículo; o ensino, os fazeres curriculares, o trabalho e os saberes docentes; os discursos e os processos de subjetivação; a corporificação; o gênero, a sexualidade, o afeto e a diferença; a educação antirracista; os feminismos negros e interseccionais.
Políticas e Instituições Educacionais	Reúne pesquisas sobre políticas públicas de educação e organização das instituições educacionais em diferentes contextos de formação.	Prioriza os processos sócio-históricos de formulação e implementação de políticas educacionais, particularmente sobre os aspectos da associação entre desigualdade social e educacional, tais como hierarquização, estratificação, segregação, reprodução, exclusão e dominação, proporcionados pelos arranjos manifestos no âmbito das políticas educacionais
História, Sujeitos & Processos Educacionais	Tem como foco o estudo dos movimentos e processos educacionais mobilizados em tempos e espaços historicamente situados	Procede à análise da intervenção de sujeitos e grupos articulados em torno a projetos educacionais específicos, às práticas culturais e às representações sociais que conformam a educação em suas dimensões material e simbólica.
Inclusão, Ética & Interculturalidade	tem por foco central a compreensão da educação a partir de referenciais relativos à inclusão, ética, interculturalidade e criatividade, considerando suas contribuições sociopolíticas, psicológicas e culturais ao entendimento dos processos ensino-aprendizagem e da experiência educacional.	Os estudos preocupam-se com a análise e produção de conhecimento em níveis micro, meso e macro, articulados a categorias como: poder; corporeidade; descolonização; diferenças; diversidade; igualdade/desigualdade; práticas pedagógicas, psicopedagógicas, sociais e discursivas; justiça social; cidadania; princípios éticos, estéticos e morais
Estado, Trabalho-Educação e Movimentos Sociais	reúne estudos no campo trabalho-educação, tendo em vista a análise das condições históricas, políticas, sociais, ideológicas, econômicas e culturais do processo educativo, considerando sua dimensão escolar.	As pesquisas envolvem questões relativas à formação humana na perspectiva do trabalho e às práticas sociais, educacionais e escolares conexas.
Formação docente, linguagens e subjetividade	reúne estudos que exploram a linguagem a partir de diferentes modos de manifestação, expressão e produção, em seus aspectos formativos e de subjetivação, em âmbito educacional.	São desenvolvidas pesquisas ligadas à formação docente, ao desenvolvimento profissional, à leitura e escrita, ao lugar do corpo e do sensível no pensamento e práticas educacionais e, de modo mais abrangente, às relações entre linguagem, poder, ideologia e cultura em suas interfaces com a educação.

Fonte: elaboração própria a partir do site do PPGE/FE/UFRJ (<https://ppge.educacao.ufrj.br/ppge.html#>).

Como se pode observar, não há linha de pesquisa e/ou não consta na

descrição e objetivos dos grupos de pesquisa da FE, referência à docência universitária. Entendo que as pesquisas em Educação, assim como, a formação docente na UFRJ investe na formação de professores para a Educação Básica. Entretanto, é preciso pensar em quem forma esses professores, investindo na sua profissionalização docente.

Além dos cursos de mestrado e doutorado em Educação, oferecidos pela Faculdade de Educação, pesquisei os mestrados e doutorados Profissionais na área de Educação oferecidos pela UFRJ. São eles:

Quadro 6. Relação dos Mestrados e Doutorados Profissionais em Educação ou Ensino:

Curso	Objetivo
Mestrado Profissional em Educação, Gestão e Difusão em Biociências	Desenvolve estudos nas áreas de formação de professores, práxis pedagógica, cognição e mudança conceitual, novas tecnologias educacionais, educação a distância, educação não formal, sistemas de avaliação escolar, políticas educacionais, questões de gênero, avaliação e gestão científica, divulgação científica e interação ciência e arte.
Mestrado Profissional em Formação Científica para Professores de Biologia	Voltado ao aprofundamento do conteúdo de Ciências, com ênfase na aplicação de uma formação prática, ampliando a experiência dos professores dos <u>ensinos fundamental e médio</u> .
Mestrado Profissional de Ensino de Biologia em Rede (PROFBio)	Objetiva a qualificação profissional de professores das redes públicas de ensino em efetivo exercício da docência de Biologia.
Mestrado Profissional em Ensino de Física	Objetiva o aperfeiçoamento profissional de professores de Física e o desenvolvimento de métodos e materiais didáticos para o ensino da Física. O público alvo do curso são professores em atividade na educação básica ou <u>superior</u> .
Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLetras)	Visa a capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no <u>Ensino Fundamental</u> , com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País.
Mestrado Profissional de Ensino de História em Rede (PROFHistória)	Objetiva proporcionar formação continuada que contribua para a melhoria da qualidade do exercício da docência em História na <u>Educação Básica</u>
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática (PEMAT) - Mestrado	Busca formar quadros para a atuação em pesquisa em Ensino e História da Matemática e para o magistério superior , especialmente em formação inicial e continuada de professores

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática (PEMAT) - Doutorado	Busca formar pesquisadores capazes de exercer posições de liderança em grupos de investigação na área e no magistério superior , especialmente em formação inicial e continuada de professores.
Mestrado Profissional em Ensino de Química (PEQUI)	Objetiva aprofundar a formação dos docentes de Química em nível de <u>Ensino Fundamental e Médio</u> quanto ao domínio de conhecimentos, relevando os aspectos de formação específica em conteúdos da ciência química.
Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMat)	Visa atender prioritariamente professores de Matemática da <u>Educação Básica</u> , que busquem aprimoramento em sua formação profissional, com ênfase no domínio aprofundado de conteúdo matemático relevante para sua docência.
Mestrado Profissional em Química (PROFQui)	Busca proporcionar formação continuada, qualificada e atualizada em Química, para os professores em pleno exercício da docência em <u>educação básica</u> do país.

Fonte: Elaboração própria a partir de informações do site do Complexo de Formação de Professores e dos institutos onde os cursos são oferecidos.

O resultado dessa pesquisa, informado no quadro acima mostra que apenas três dos cursos de mestrado profissional da área educacional oferecidos na UFRJ expressam, em seus objetivos, direcionamento à formação para a docência universitária. Mesmo assim, nenhum trabalho de conclusão desses cursos, voltado para a docência universitária foi encontrado em minhas buscas. Seis desses cursos objetivam somente a formação para a Educação Básica, sendo um apenas para o Ensino Fundamental, e dois não direcionam a formação para um nível específico de ensino.

Considerando o mesmo objetivo, busquei ainda por cursos de especialização *Lato Sensu* em Ensino na referida universidade. Segue abaixo o que encontrei:

Quadro 7 - Relação de cursos de especialização *lato sensu* em Educação ou Ensino.

Curso	Objetivo
Especialização em Ensino de Química	Colaborar no aperfeiçoamento das atividades dos professores que atuam em Ensino de Química e de Ciências nos Ensinos Fundamental, Médio e Superior , com ênfase nos conteúdos de Química e nos aspectos teóricos, metodológicos e epistemológicos.
Especialização em Pedagogia Crítica da Educação Física	Capacitar os formados em Educação Física, Dança e Pedagogia a terem, no exercício da profissão, uma postura crítica à luz das Ciências Humanas.

Especialização em Ensino de Matemática	Têm como tônica o embasamento de questões metodológicas do ensino <u>fundamental e médio</u> de Matemática através da discussão teórica dos conteúdos - isto é, a visão da Matemática básica de um ponto de vista avançado.
Especialização em Saberes e Práticas da Educação Básica (CESPEB)	Propõe formação continuada para professores dos níveis <u>fundamental e médio</u> das redes públicas de ensino. Abarca diferentes áreas disciplinares.

Fonte: Elaboração própria a partir de informações do site do Complexo de Formação de Professores e dos institutos onde os cursos são oferecidos.

Entre os cursos de especialização, apenas um citou a formação para a docência no Ensino Superior. Esse resultado se soma aos anteriores reforçando minha hipótese sobre o diminuto investimento na docência do Ensino Superior na UFRJ.

Para dar continuidade a construção da empiria, primeiro foi preciso escolher apenas um curso de licenciatura para realizar a pesquisa, em razão do tempo necessário para tal. A UFRJ possui 32 (trinta e dois) cursos de licenciatura, distribuídos em 5 (cinco) centros universitários, como mostra o quadro abaixo. Sendo assim, delimito o campo de estudo ao curso de licenciatura em História da UFRJ, buscando compreender seu currículo enquanto espaço-tempo de subjetivação docente para os professores do magistério superior. Minha opção por esse curso se deve a inserção desse trabalho no escopo da pesquisa intitulada “Currículo como espaço biográfico: Profissionalidade docente e relação com o(s) saber(es) em múltiplos tempos e territórios”⁴⁶, realizada no âmbito do Gecceh. Essa escolha também se justifica pelo fato de seus professores demonstrarem dificuldade em propor a adequação do currículo de Licenciatura à Resolução CNE/CES nº2, de 01/07/2015⁴⁷, assim como pela dificuldade em se organizar como preconiza a política institucional de formação inicial e continuada docente da referida universidade, gerenciada pelo Complexo de Formação de Professores. Cogitei inserir na empiria o Mestrado Profissional em História (PROFHistória), oferecido em Rede Nacional, por um conjunto de 39 universidades, distribuídas entre as cinco regiões do país. No entanto, os professores da UFRJ que atuam nesse curso são os mesmos que atuam na graduação.

⁴⁶ Pesquisa financiada pela FAPERJ

⁴⁷ Resolução CNE/CES nº 2 de 01/07/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Quadro 8. Distribuição dos cursos de licenciatura na UFRJ

Centro	Unidade	Curso de Licenciatura
Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFCH	Faculdade de Educação	Pedagogia
	Instituto de História	História
	Instituto de Filosofia e Ciências Humanas	Sociologia Filosofia
Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza - CCMN	Instituto de Matemática	Matemática
	Instituto de Química	Química
	Instituto de Física	Física
	Instituto de Geociências	Geografia
Centro de Letras e Artes - CLA	Escola de Belas Artes	Artes Visuais
		Expressão Gráfica
	Faculdade de Letras	Libras
		Português-Literatura
		Português-Alemão
		Português-Árabe
		Português-Espanhol
		Português-Francês
		Português-Grego
		Português-Hebraico
		Português-Inglês
		Português-Italiano
		Português-Japonês
	Português-Latim	
	Português-Russo	
Escola de Música	Música	
Centro de Ciências da Saúde - CCS	Instituto de Biologia	Ciências Biológicas
	Escola de Educação Física e Desportos	Dança Educação Física
Centro Multidisciplinar Macaé	Instituto Multidisciplinar de Química	Química

Observação: 1. A UFRJ oferece, também, três cursos de licenciatura em EAD, pelo consórcio CEDERJ⁴⁸, são eles: Química, Ciências Biológicas e Física; 2. O CCS também oferece o curso de licenciatura em Ciências Biológicas em Macaé.

Fonte: Elaboração própria a partir das informações coletadas no site da universidade.

Escolhido o curso, visitei o site do Instituto de História⁴⁹, para que pudesse

⁴⁸ CEDERJ - Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro é um consórcio formado pelas universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro. Ver mais em: <https://www.cecierj.edu.br/consorcio- cederj/>

⁴⁹ <https://historia.ufrj.br/>

conhecer como o curso de licenciatura é organizado, onde tive acesso ao:

- projeto pedagógico do curso de licenciatura em História (anexo 1)
- matriz curricular do curso de licenciatura em História, dos turnos integral e noturno;
- relação de disciplinas obrigatórias, eletivas e optativas;
- a relação das ementas das disciplinas;
- a relação de docentes permanentes do Instituto.

Os cursos de licenciatura da UFRJ são organizados em disciplinas obrigatórias e optativas de conteúdo específico oferecidas pelo instituto de origem e de formação pedagógica oferecidas pela Faculdade de Educação. No caso da licenciatura em História, há, também, disciplinas de escola restrita e uma disciplina obrigatória oferecida pelo departamento de antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ (IFCS).

Inicialmente, optei por considerar sujeitos da minha pesquisa professores-bacharéis que atuassem no curso de licenciatura em História da UFRJ. Assim, busquei, identificar quem eram os docentes responsáveis por cada disciplina do curso nos sites do Instituto de História (IH), da Faculdade de Educação (FE) e do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCS). Encontrei o e-mail de cada um deles junto com o resumo do currículo Lattes e o respectivo link de acesso, exceto dos professores do IFCS. Copiei esses dados em uma tabela. Como nem todos os resumos informava qual era a formação inicial (graduação) e, em função da quantidade de docentes, decidi criar um pequeno formulário no google forms (apêndice 1) com intuito de identificar os docentes com graduação apenas em bacharelado e os que tinham graduação ou complementação em licenciatura. Enviei, por email, o formulário explicando que se tratava da fase inicial da pesquisa. Somente 14 (catorze), entre os 51 (cinquenta e um docentes) para quem o formulário havia sido enviado responderam ao formulário, todos licenciados. Foi preciso, então, acessar o lattes de cada docente buscando identificar quais professores tinham formação só em bacharelado; bacharelado com complementação pedagógica ou especialização na área educacional; só em licenciatura; quem tinha as duas graduações; e quem tinha experiência em docência na Educação Básica, uma vez que esse aspecto poderia ser relevante para a subjetivação da docência.

Criei outra tabela (apêndice 2) com as informações encontradas, adicionando informações sobre área de especialização, mestrado e doutorado.

A Faculdade de Educação ofereceu dez disciplinas para o curso de licenciatura em História em um semestre letivo específico, sendo sete disciplinas obrigatórias da formação pedagógica e três optativas de livre escolha. Das vinte turmas oferecidas - algumas disciplinas ofereceram mais de uma turma -, de acordo com o Currículo Lattes, sete docentes são bacharéis, sendo dois com experiência na Educação Básica - o que me fez desconfiar que poderiam ter cursado licenciatura também, uma vez que em seus currículos, constava apenas *graduado em*, sem especificação se a graduação fora bacharelado e/ou licenciatura. Outros dois docentes, ambos bacharéis, do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, ofereceram vagas em uma disciplina obrigatória do curso. Acrescentei essas informações à tabela supra-citada.

Levando em conta o tempo necessário para realizar as entrevistas, transcrevê-las e fazer a análise, avalei ser necessário delimitar ainda mais os possíveis docentes a participar da pesquisa. Desse modo, selecionei os docentes do Instituto de História que lecionaram as disciplinas de escolha restrita⁵⁰ chamadas “Oficina de Ensino”, em função do foco no ensino. Trata-se de dezesseis disciplinas inseridas na matriz curricular a partir da reforma, para atender a demanda legal⁵¹ por carga horária destinada à prática pedagógica distribuída ao longo do curso. Entre as sete oficinas ofertadas no semestre letivo escolhido, selecionei os docentes bacharéis sem formação específica na área educacional e sem experiência na Educação Básica, totalizando quatro docentes, considerando que minha intenção era compreender como, e se, a atuação nessas disciplinas contribuiria com processo de objetivação e subjetivação da docência de docentes-bacharéis.

Tomando como referência Sampaio, Ribeiro e Souza (2018) que nos fazem refletir sobre a possibilidade da conversa como método de pesquisa, optei por substituir a entrevista, por uma conversa. Dizem os autores:

⁵⁰ Conforme a resolução UFRJ/CEG 02/2003 - Normas básicas para a formulação do Projeto Pedagógico e organização curricular dos cursos de graduação da UFRJ, o currículo pode reunir algumas atividades optativas em grupos organizados por afinidade, de modo a restringir as escolhas do aluno, passando essas a serem consideradas atividades optativas de escolha restrita.

⁵¹ Resolução CNE/CES nº 2 de 01/07/2015.

Ao apostar na conversa buscamos, na relação de pesquisa, abrir-nos ao acontecimento e aos possíveis que ele conjura, mesmo que isso, por vezes, possa significar a necessidade de desconstrução/reconstrução da própria investigação. (Sampaio, C.S; Ribeiro, T; Souza, R, 2018, p.33).

Decidi por realizar as conversas virtualmente, por compreender que esse formato, além de me poupar tempo de locomoção, ainda ampliava as possibilidades de horário viáveis para ambas as partes. Além da questão do lugar onde realizar as conversas, considerei, também, que os professores ficariam mais à vontade para falar, uma vez que, dependendo do lugar, a presença de uma pessoa estranha - eu - poderia lhes causar algum constrangimento. Da minha parte, confesso me sentir mais confortável dessa forma, posto que me sentiria constrangida e invadindo o espaço alheio, se presencialmente. Outra vantagem foi a facilidade de gravar as conversas utilizando a plataforma de videoconferência Zoom.

Enviei e-mail individual para os professores selecionados, convidando-os a contribuírem com a minha pesquisa. Somente uma professora me respondeu aceitando o convite. Porém, ao iniciar a entrevista, pude constatar que havia cometido um equívoco, enviando email para uma professora licenciada. Em face a sua disponibilidade, dei continuidade à conversa e arqueei a gravação sem saber se a utilizaria, ou não. Considerando que enviei os e-mails próximo ao final do semestre – quando os docentes ficam assoberbados com o encerramento do período letivo – optei por esperar o período acabar e enviei os e-mails novamente. Novamente, somente uma professora me respondeu, porém declinou do convite por ser professora substituta, mesmo eu tendo lhe esclarecido que, para minha pesquisa, isso não importava. Em mais uma empreitada, ampliei o campo, enviando o convite para os docentes do IH que atuaram nas disciplinas Oficina de História em outro semestre letivo e para os professores da FE e do IFCS que lecionaram disciplinas obrigatórias no curso. Em relação aos professores adicionados a relação anterior, não pesquisei seus Currículos Lattes, tomei como referência apenas o resumo que consta no site do Instituto de História e da Faculdade de Educação⁵². Um professor do IH e dois professores da FE concordaram em conversar comigo. No entanto, infelizmente, não consegui conversar com um desses professores.

⁵² <https://historia.ufrj.br/index.php/o-instituto/docentes/professores-permanentes-do-ih-ufrj> e <https://www.educacao.ufrj.br>

Marcamos e remarcamos a conversa várias vezes e, quando finalmente acordamos um dia e horário, o professor teve problemas com a conexão de internet. Em função do prazo para defesa, agradei ao professor informando não haver mais tempo para realizar a conversa.

Para dar início à conversa com cada professor, julguei apropriado copiar a pergunta “Como você se tornou professor(a)?” utilizada pela professora Dra. Maria das Graças Nascimento na sua pesquisa para o doutorado⁵³, cujo objetivo foi compreender como se deu, para os professores formadores, público-alvo de sua pesquisa, a construção das disposições para a docência e para a atuação na formação de professores das séries iniciais em cursos de Pedagogia. Me utilizei da mesma pergunta porque ela corrobora com o que Delory-Momberger (2014), diz sobre *tornar-se*, explicitado no segundo capítulo. Porém, diferente da prof^a Nascimento, não elaborei um roteiro para a conversa. Meu intuito era promover uma narrativa espontânea sobre o processo formativo docente de cada um. Não planejei outras perguntas, posto que como afirma Larrosa (2003):

[...] nunca se sabe aonde uma conversa pode levar... uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra... e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto... e essa é a maravilha da conversa... que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer [...]. (Larrosa, 2003, p. 212).

Durante as conversas, interagi fazendo algumas perguntas formuladas espontaneamente em função da narrativa dos professores. Essas perguntas tiveram como objetivo esclarecer pontos que eu julgava serem necessários à minha investigação. Assim, os sujeitos da minha pesquisa se caracterizaram como mostra o quadro abaixo:

Quadro 9 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Nome Fictício	Faixa Etária	Ensino Médio	Graduação	Unidade de origem	Experiência na Educação Básica	Experiência no Ensino Superior	Docência na UFRJ
Flora	> 50 anos	Científico	Bacharelado e Licenciatura	Instituto de História	+/- 6 anos	+/- 26 anos	14 anos
Mara	> 50 anos	Magistério	Bacharelado e Licenciatura	Faculdade de Educação	nenhuma	/- 22 anos	13 anos

⁵³ Tese de doutoramento intitulada “Trajetórias de vida de professores formadores: A constituição de habitus profissionais” (2006).

Guido	Entre 40 e 50 anos	Científico	Bacharelado e Licenciatura	Instituto de História	+/- 12 anos	+/- 15 anos	há 6 anos
-------	--------------------	------------	----------------------------	-----------------------	-------------	-------------	-----------

Fonte: Elaboração própria com informações retiradas da Plataforma Lattes

Durante as outras duas conversas, contudo, foi esclarecido que ambos os professores também eram licenciados.

Considerando o que havia estudado até esse momento da pesquisa, avaliei com minha orientadora não haver problema em trabalhar com a narrativa desses professores, posto que a constituição identitária docente é um processo que, como vimos, não se resume à formação inicial em cursos de licenciatura. Com o prazo de defesa no horizonte próximo, encerrei a etapa de construção da empiria, somente com essas três conversas sendo, duas com professores/as do IH e uma com professor/a da FE.

Procedi à transcrição das conversas que tiveram duração média de 50 (cinquenta minutos) cada. Após reiteradas leituras, destaquei as passagens que me ofereciam indícios para resposta a algumas das minhas questões e as que suscitaram outros questionamentos, utilizando-me do referencial teórico aqui reportado. Importa ressaltar que

A construção de sentido é orientada e finalizada pelo horizonte de expectativa do leitor. A recepção da narrativa do outro se constrói na sua relação com o horizonte biográfico do narratário e com os interesses de conhecimento que esse horizonte lhe fornece. (Delory-Momberger, 2014, p.58).

A fim de não identificar os docentes com os quais conversei, os chamarei por nomes fictícios e nas passagens da conversa em que alguma informação possa os identificar, como nome da disciplina que lecionam, por exemplo, as substituirei utilizando as letras, como X, Y ou Z.

4. ENCONTROS E DESENCONTROS

Ainda que eu considere, como Nóvoa (2023), ser importante para o exercício docente em qualquer nível de ensino, o aprendizado dos conhecimentos específicos da docência, na análise pretendida, não se trata de defender uma ou outra formação – bacharelado ou licenciatura - para o docente universitário. O objetivo dessa análise é evidenciar na empiria constituída, as articulações discursivas nas quais os significantes *currículo de licenciatura e formação de professores* se inscrevem, bem como, seus efeitos sobre o processo de objetivação e subjetivação da docência universitária.

4.1 Na revisão de literatura

Nessa etapa da pesquisa, encontrei ressonância para minha inquietação quanto à necessidade de formação pedagógica para aqueles que exercem a docência no Ensino Superior. Como pode ser observado no quadro 7 (abaixo), a maioria dos trabalhos pesquisados defende a formação para a docência universitária como necessária para o desenvolvimento identitário e/ou da profissionalidade de docentes do nível superior, independentemente de atuarem em cursos de licenciatura ou bacharelado.

Alguns poucos textos fizeram referência a docentes com formação inicial em licenciatura - seja em Pedagogia, seja em áreas específicas do conhecimento escolar – cuja necessidade formativa poderia ser desnecessária. No entanto, os autores desses textos destacam que a formação para docência universitária é importante para docentes-licenciados, tanto quanto para docentes- bacharéis, posto ser uma área profissional específica que possui saberes próprios, *sugerindo a complexidade requerida na prática profissional*⁵⁴. Por outro lado, aparece nas pesquisas desses autores, que a formação inicial de professor, bem como a experiência em sala de aula na Educação Básica, contribuem com seu fazer docente no ensino superior. Porém, *admitem que é necessária uma formação que amplie os conhecimentos sobre a docência ajudando-os a superar uma prática repetitiva,*

⁵⁴ Me utilizei, a partir daqui, do recurso gráfico que Gabriel (2021b) usou em seu artigo “Narrativas autobiográficas e a questão do sujeito”, com intuito de compor uma teia intertextual e interdiscursiva, marcando em itálico fragmentos dos textos que compõe o material empírico produzido com a revisão de literatura sem, no entanto, fazer as respectivas referências bibliográficas.

baseada na tentativa e erro e em modelos vivenciados como alunos.

Este relato se assemelha ao que me disse o prof. Guido – com quem conversei – ao falar de sua experiência com a disciplina *Oficina de Ensino*, no curso de Licenciatura em História. Disse o professor:

... os anos que eu tive [na educação básica] me valeram muito e acho que me valem muito hoje, ainda, mesmo no Ensino Superior. [...] porque me ajudam a olhar o aluno de uma perspectiva diferente do que fosse apenas, digamos, numa perspectiva de rigor acadêmico.

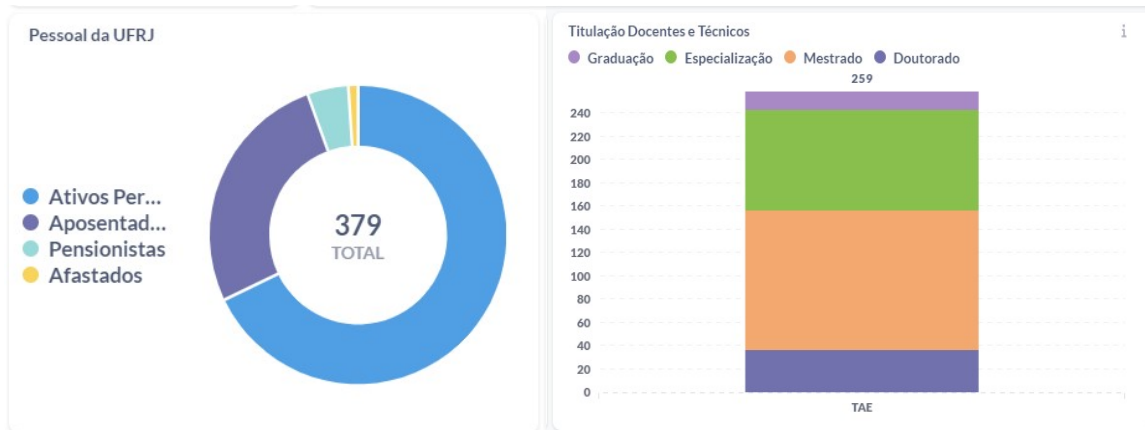
A maioria dos autores considera que tal formação seja oferecida pela própria instituição onde os docentes atuam, numa perspectiva de formação contínua que contribua com o desenvolvimento profissional, *em um espaço predominantemente articulado e interativo entre docentes, que estimule o professor a explorar e questionar seus próprios saberes, competências e práticas, aprender por meio do questionamento e compartilhamento das próprias convicções.*

Outros artigos discutem a relevância de programas institucionais de apoio, assessoria ou acompanhamento pedagógico aos professores desse nível de ensino. *O assessor pedagógico universitário é um dos sujeitos que se preocupa com as questões da pedagogia universitária no âmbito das instituições de educação superior, podendo ser docentes que foram designados institucionalmente para promoverem a formação continuada de seus pares, bem como pedagogos e técnicos em assuntos educacionais das universidades federais, contratados para acompanhar e desenvolver aspectos pedagógicos que envolvam ensino, pesquisa e extensão.*

Ao ler sobre isso, me lembrei que, na instituição de ensino superior em que trabalhei, integrei o Núcleo de Apoio Pedagógico - NAP, no qual pedagogos ofereciam assessoria aos cursos de bacharelado. Entendo que em uma instituição privada e de menor porte, como a que trabalhei, esse tipo de instância seja mais facilmente instituída. Todavia, as universidades públicas possuem, em seu quadro de servidores, o cargo de técnico em assuntos educacionais que poderiam desempenhar essa função, posto ser um cargo de nível superior, que exige a formação em curso de licenciatura, e cuja maioria, pelo menos na UFRJ, exerce

atividades administrativas. As universidades contam, também, com o cargo de pedagogo, cujas atribuições, assim como as dos técnicos em assuntos educacionais, prevêm atividade compatível com a proposta suscitada. Vale ressaltar a elevada qualificação desses profissionais, muitos com mestrado e doutorado, como se pode observar no gráfico abaixo:

Figura 1. Quantitativo e titulação de técnicos em assuntos educacionais na UFRJ



Fonte: <https://pessoal.ufrj.br/pessoal-em-numeros/>

Sendo assim, a instauração desse tipo de ação nas universidades é possível e relevante porque *não basta sabermos ou darmos aulas, precisamos refletir sobre aquilo que sabemos e sobre o trabalho que fazemos. Aprofundar esta reflexão, em conjunto com os nossos colegas, deve ser a prioridade dos núcleos pedagógicos de apoio ou assessoramento.*

Também no acervo bibliográfico constituído, ainda que mais de um texto tenha feito referência a inserção profissional ou acolhimento aos docentes ingressantes, apenas um sugeriu considerar a necessidade de iniciativas institucionais de apoio à inserção profissional. Nóvoa (2019) referenda essa ideia quando afirma que os anos iniciais da vida profissional docente, os primeiros anos como professores, são decisivos na vida profissional e, também, na vida pessoal. Embora o autor se refira à carreira docente de professores da educação básica, o mesmo se pode dizer da educação superior. A meu ver, programas institucionais de inserção profissional docente poderiam ser desempenhados, também, pelos sujeitos ora aventados para realização de assessoria pedagógica aos docentes.

Quadro 10. Achados na revisão de literatura

Categorias	Fonte				Qtdd total
	RBE	RDES	SciELO	BDTD	
Sujeitos da pesquisa					
Docentes formadores de professores	1	1	3	3	8
Docentes - bacharéis	-	-	-	3	3
Docência no Ensino Superior	1	5	12	1	19
Objeto da estudo					
Identidade profissional Docente	-	4	3	4	11
Profissionalidade Docente	1	1	2	2	6
Saberes da Docência no Ensino Superior	1	-	-	1	2
Considerações					
Necessidade de Formação para Docência universitária	2	2	10	7	21
Necessidade de espaços institucionais de apoio/assessoria pedagógica ou acompanhamento	-	2	4	-	6
Necessidade de programa de inserção profissional	-	-	1	-	1

Fonte: Elaboração própria

Em relação à constituição da identidade profissional docente ou da profissionalidade docente universitária, explicitada em parte dos trabalhos - ora associados complementarmente, ora como sinônimos -, foi possível observar, se não diretamente, indiretamente, sua significação enquanto processo em permanente desenvolvimento que envolve as dimensões: pessoal, criativa, sócio-histórica, temporal e institucionais, corroborando com o referencial teórico apresentado no primeiro capítulo dessa dissertação. *O processo de tornar-se professor envolve compreender que seu desenvolvimento profissional docente vai sendo permanentemente construído, ressignificado, ao longo de sua prática e interação com o outro.*

No entanto, não identifiquei nos artigos, dissertação e teses consultados, referência a como se dá o processo de constituição identitária docente, portanto não encontrei indicação objetiva a processos de objetivação e subjetivação da docência, muito embora esses processos tenham ficados implícitos em alguns relatos, como por exemplo: *a identidade pessoal está fortemente relacionada à identidade*

profissional, e como ambas, se complementam. Ou seja, os elementos de pertença comuns à profissão de professores se constituem de elementos das dimensões pessoal, profissional, pedagógica e afetiva/moral. Nesse discurso, a trajetória de vida do sujeito, considerando as experiências vividas, tanto na vida pessoal, como no exercício laboral, integra sua formação docente. Como vimos, na perspectiva teórica adotada, a experiência assume de forma incontornável o processo de objetivação/subjetivação.

Embora nenhum trabalho tenha discutido o currículo especificamente, seja de licenciatura, seja de bacharelado, como locus de construção identitária docente, boa parte destaca os saberes construídos no exercício da profissão como relevantes para o desenvolvimento da profissionalidade docente e/ou constituição identitária da docência. Desse modo, encontro eco para a aposta na significação de currículo como espaço-tempo de objetivação/subjetivação da docência.

Contudo, não são poucos os textos que apontam para a necessidade de programas institucionais de formação para a docência universitária que contemplem a reflexão sobre a prática docente destes professores e os desafios de sala de aula, referenciada por fundamentos da Educação e conhecimentos pedagógicos, reiterando o que os autores referenciados no primeiro capítulo dessa dissertação defendem, ao indicar que não bastam os saberes construídos com a experiência em sala de aula, seja quando posicionados como estudantes da educação básica, seja quando posicionados como docentes no Ensino Superior. Importa destacar que o docente, ao refletir sobre sua prática tal qual proposto no início desse parágrafo, se constitui, também, como um pesquisador, independentemente de fazer dessa pesquisa uma pesquisa acadêmica.

Encontrei como sugestão, para tal formação, o uso da abordagem narrativa como metodologia do processo formativo acima indicado. A abordagem narrativa, seja para pesquisa, seja para formação, propõe pensar um espaço tridimensional de investigação que permite ao pesquisador pensar em diferentes direções: pessoal e social (interação), passado, presente e futuro (continuidade) combinados à noção de lugar (situação). (Clandinin; Connelly, 2015). *As lembranças dos docentes sobre suas trajetórias influenciaram a geração de saberes importantes para sua*

formação profissional, pois as imagens que tinham sobre o que era ser professor se relacionavam com representações que foram sendo (des)construídas e (re)construídas a partir das reflexões sobre seus processos formativos, assim como de suas trajetórias profissionais e histórias de vida. Dessa forma, enxergamos um possível movimento para a utilização das narrativas (auto)biográficas, não somente como um método de desvelar saberes, mas também como um dispositivo de formação desses saberes.

Vale ressaltar que pesquisa e ensino devem ser, juntos com a extensão, atividades indissociáveis do fazer universitário. Desta forma, nos lembra Nóvoa (2023);

[...] nas universidades, estes dois mundos são indissociáveis. O que define a pesquisa universitária é a proximidade do ensino. O que define o ensino universitário é a proximidade da pesquisa. Quando cortamos esta ligação, enfraquecemos a universidade. (Nóvoa, 2023, p. 12).

Não nos podemos esquecer de interligar a investigação e o ensino, de valorizar a colaboração entre professores, promovendo a convergência, a ciência aberta, a ciência cidadã. Uma transição do cogito ao cogitamus, do “eu penso” para o “nós pensamos”, com bem nos explicou Bruno Latour. (Idem, p. 10).

Foram encontrados poucos trabalhos que discutiam a formação de formadores, isto é, de docentes universitários para os cursos de licenciatura. Nesses, a crítica reside no fato da especificidade da formação para a Educação Básica. Gatti e Barretto (2009), já apontavam ser uma limitação comum, encontrada nas pesquisas sobre formação de formadores, a falta de comprometimento institucional com a formação de seu professorado. Assim como afirma Nóvoa (2023),

Não se trata de uma questão técnica ou instrumental. Trata-se, isso sim, de instaurar uma reflexão (auto-reflexão e co-reflexão) dos professores sobre as suas práticas de ensino. Trata-se de criar espaços de debate, de diálogo e de partilha que permitam a cada um pensar no seu próprio trabalho docente. (Ibidem, p.11).

No caso das licenciaturas, os docentes universitários, além de saber como ensinar, ainda precisam saber como ensinar a ensinar. E, *ensinar a ensinar não pode ocorrer apenas orientado pelo domínio do conhecimento específico, pois formação dos licenciandos, que demandam uma formação diferente, mas não inferior a dos bacharéis [...].* Portanto, esse saber não pode ficar restrito aos

docentes responsáveis pelas áreas de conhecimentos da Educação. Os docentes dos conteúdos da área disciplinar, também precisam ter a compreensão de que estão formando professores. Nesse sentido, *parece desnecessário dizer, mas é bom lembrar que os professores universitários são, primeiro que tudo, professores. É esta a sua identidade profissional. Não a podem ignorar ou desconhecer. O ensino é o coração da universidade.*

Alguns trabalhos, que versavam especificamente sobre o docente-bacharel, destacaram a ausência, na legislação brasileira, de exigência de formação pedagógica para docentes do Ensino Superior, tal como demonstrei no segundo capítulo. *O ingresso do bacharel na docência universitária acontece mediante alguns critérios estabelecidos em editais de concurso público. No entanto, não constam nesses editais, que o candidato deva ter formação ou mesmo experiência em docência. A graduação garante o conhecimento específico da disciplina e o título de mestre e/ou doutor, a qualificação necessária. No entanto, a pós-graduação é o principal instrumento de formação docente do magistério superior, porém, muitas vezes, esse professor é graduado apenas na área científica, acarretando assim, a falta de formação pedagógica, causando uma lacuna na sua formação docente.* O que foi possível observar quanto a formação dos docentes que atuam no curso de licenciatura em História. Somente um docente, possui Mestrado em Educação. (apêndice 2).

Outro aspecto que se destacou nos textos, foi a referência aos desafios contemporâneos da docência universitária, entre eles os advindos, *das novas demandas da sociedade; da democratização do acesso ao Ensino Superior; e das transformações do mundo do trabalho, que se traduzem em um novo perfil de estudante a ser formado, tanto nas universidades, como nas escolas de Educação Básica. Considero, portanto, que as universidades têm de enfrentar o novo cenário de formação acadêmica e profissional e os dilemas comuns à profissão do professor universitário que perpassam toda a sua trajetória: a pressão pelas publicações, os critérios de ascensão na carreira docente, o tripé ensino-pesquisa-extensão, a conjuntura político-social, as políticas de administração de pessoal (seleção, contratação de novos docentes).*

Encontrei, nos textos lidos, um conceito que desconhecia – Pedagogia Universitária -, e que me pareceu fazer muito sentido em relação ao que me fez reacender a curiosidade sobre a formação identitária de docentes-universitários-bacharéis e que foi sendo reformulada para a formação do docente formador de professores para a educação básica. Para Nóvoa (2023),

A pedagogia universitária distingue-se pela partilha, pela cooperação, por um trabalho que se faz em comum entre professores e estudantes. É um trabalho duro, difícil, exigente, que implica uma dimensão de risco e de descoberta, uma produção constante de sentidos. (Nóvoa, 2023, p. 6).

Ainda segundo o autor,

As melhores universidades do mundo [...] estão a dedicar uma atenção especial aos seus professores, através de programas de acolhimento, de indução e de formação, com iniciativas notáveis no campo da pedagogia universitária. (Idem, p. 11).

4.2 Na análise documental

Além do que já foi relatado quanto à legislação brasileira, ao ler os documentos do Instituto de História pude observar que as ementas das disciplinas de conhecimentos específicos da área disciplinar são as mesmas para o bacharelado e a licenciatura. Além disso, os estudantes de ambas graduações cursam essas disciplinas em uma mesma turma, o que sugere não haver uma abordagem que considere a formação para a docência. Os professores que ministram essas disciplinas, em parte, além de não terem formação específica na área da educação, não possuem experiência docente nessa etapa do ensino. Da mesma forma, pude constatar que as áreas de pesquisa desses docentes não se relacionam com o ensino na Educação Básica. Infelizmente, não foi possível verificar a quantidade de docentes com licenciatura no curso de história, posto que somente 7 (sete) dos 49 (quarenta e nove) professores cujo currículo lattes foi consultado, manifestaram ter essa graduação. Trinta e nove deles informaram apenas terem graduação, não especificando se em licenciatura e/ou em bacharelado, como demonstrado no apêndice 2.

Analisando o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em

História, observei no primeiro parágrafo do Cap. III, que trata da justificativa, finalidade e identidade do curso, preocupação com a criação de um curso específico para a licenciatura em História. Segundo o parágrafo,

Os cursos de licenciatura devem possuir identidade própria, não devendo ser tratados como meros complementos na formação dos bacharéis. Esta identidade deve ser buscada por meio do reconhecimento da especificidade dos saberes profissionais do professor, bem como da articulação entre teoria e prática ao longo do processo formativo. (PPC, 2019, p.15⁵⁵).

No parágrafo seguinte, o texto afirma: “Em verdade, a identidade profissional do historiador sempre esteve predominantemente orientada para o magistério”(idem). No entanto, mais abaixo, o Projeto manifesta que a concepção do curso “mantém-se atenta ao princípio de formação integral do profissional de História, considerando a complexidade posta ao conhecimento histórico na e pela contemporaneidade” (ibidem). A princípio, estranhei a referência a *profissional de história*. Por que não, *profissional professor de história*, já que se trata do Projeto de uma licenciatura com identidade própria? Não se trata, em minha crítica, considerar que só o bacharel é um profissional de História, mas em se tratando justificar a criação de um curso de licenciatura com identidade própria, apartado do bacharelado, apresentando sua finalidade e identidade, considero que o texto não esclarece a especificidade da licenciatura, cuja espinha dorsal, presume-se ser a formação para a docência. No entanto, na página 16 (dezesseis) do PPC de licenciatura em História da UFRJ, lê-se: “Conjuga-se, como espinha dorsal do curso, uma sólida formação metodológica às pesquisas finas, desenvolvendo no aluno à capacidade crítica e reflexiva essenciais ao trabalho do Historiador”.

Em seguida o Projeto apregoa que o curso:

prepara o **profissional de História** capacitado ao exercício do seu trabalho em suas múltiplas dimensões, através do desenvolvimento de sua capacidade de refletir, produzir e disseminar conhecimento histórico. Estimula-se a experiência em pesquisa histórica e o debate de alternativas teóricas e práticas para os grandes problemas sociais, especialmente para os do Brasil. (PPC, 2019, p.17, grifo meu).

No documento, só em seguida ao trecho acima, aparece referência ao ensino,

⁵⁵ Nos trechos do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História citados, as páginas indicadas se referem ao documento original e não ao que está copiado como anexo.

sem que esse se constitua como objetivo claro da formação. Segue o trecho: “Assume-se o compromisso com formação de um profissional de História apto a fazer pesquisa, formular e refletir sobre os paradigmas e os questionamentos ao saber instituído, e conjugar ensino e pesquisa” (idem). Desse modo, me parece contraditório que, somente no sétimo parágrafo do capítulo, a formação para lecionar as disciplinas históricas da educação básica seja mencionada. O texto expressa que o curso de licenciatura “permite, especificamente”, que seus concluintes lecionem as “disciplinas históricas” na educação básica. Também estranhei *disciplinas históricas*, tendo em vista que as demais disciplinas também podem ser consideradas históricas em função de sua historicidade no currículo do curso. Por fim, esse capítulo finda afirmando que, “conjuga-se, como espinha dorsal do Curso, uma sólida formação metodológica às pesquisas finas, desenvolvendo no aluno a capacidade crítica e reflexiva essenciais ao trabalho do Historiador” (PPC, 2019, p.18). Em se tratando de um curso de licenciatura com identidade própria, a espinha dorsal do curso não deveria ser a formação para a docência?

De acordo com o texto do projeto, as disciplinas Oficinas de Ensino se apresentam como uma singularidade do curso, visando evitar “a cisão entre ensino, pesquisa e extensão”. Essas disciplinas atendem a demanda legal por Prática como Componente Curricular, sendo “responsáveis por associar o conhecimento produzido nas disciplinas teóricas e historiográficas com as peculiaridades colocadas pela educação básica formal” (Idem, p. 23). A leitura às ementas dessas disciplinas (apêndice 4) nem sempre deixa antever seu objetivo no que se refere a articulação entre atividades de ensino, pesquisa e extensão, como descrito o PPC do curso. O projeto prevê que o objetivo das oficinas é “permitir aos licenciandos a elaboração de estratégias que estimulem a reflexão e a experiência dos procedimentos de reelaboração didática dos conteúdos discutidos nas disciplinas teóricas e historiográficas, articulando, assim, as atividades de ensino com as atividades de pesquisa e extensão” (Ibidem, p. 23 e 24). Logo em seguida, consta que afirma que as oficinas têm por “finalidade a produção, pelos licenciandos, de materiais didáticos que possam ser utilizados em sala de aula futuramente. Da mesma maneira, elas viabilizam o debate sobre os modos de difusão e circulação do conhecimento histórico, sobre a História Pública, e finalmente sobre as formas de manejo de fontes

primárias (escritas, orais, iconográficas) em sala de aula, concebendo estratégias para a utilização das mesmas na educação básica”. (Ibidem, p.24). Considero a ideia das oficinas muito interessante, porém a finalidade descrita me parece destoar do seu objetivo, uma vez que a produção de material didático não, necessariamente, estimula a reflexão e a experiência dos procedimentos de reelaboração didática, tampouco articula ensino, pesquisa e extensão. Me preocupa, a depender da condução do docente – principalmente daqueles que não possuem experiência na educação básica –, a configuração dessas oficinas de modo pragmático, de elaboração de metodologias e materiais didáticos aplicáveis a qualquer à realidade, de qualquer turma de ensino básico.

4.3 Nas conversas com os professores universitários

Como já relatei, tive muita dificuldade em encontrar quem se dispusesse a participar da pesquisa. Os professores para quem enviei o convite - mais de uma vez, diga-se de passagem - sequer me respondiam com a negativa. *A despeito de toda valorização que há nas universidades públicas sobre a pesquisa, os sujeitos nela inseridos quando passam à condição de ‘pesquisados’ não se disponibilizam com facilidade nas investidas dos outros pesquisadores.* Ler esse relato no acervo bibliográfico, de uma certa forma, me consolou, por não ser somente eu a ter tal dificuldade. Por outro lado, o silêncio dos professores se consubstanciou como um dado da minha pesquisa. De acordo com Monteiro e Pires (2021), “encontrar silêncio nos discursos é um exercício que nos provoca a compreendê-los em suas continuidades e descontinuidades nos estratos do tempo”. (Monteiro; Pires, 2021, p. 249). Compreendo, assim, que a ausência de resposta, mesmo sendo dois desses professores avisados do envio do e-mail, pode demonstrar certa insegurança para conversarem sobre docência, tanto no que diz respeito a si próprio, quanto em relação à formação que propõem, quando posicionados como formadores de professores. A incerteza e a insegurança de docentes universitários, também, foram aspectos revelados nas pesquisas realizadas com docentes do ensino superior, descritas nos textos que compuseram a empiria.

Professora Mara iniciou nossa conversa dizendo não se identificar com a profissão docente, mas que a docência foi uma forma de garantir subsistência e

estabilidade, quando buscou o concurso público para a universidade. Ela me contou que fez o Curso Normal de ensino médio por ser um curso da área de humanas, haja visto que sabia desde seus 15 (quinze) anos que queria fazer um curso de graduação em X e, portanto, nunca havia pensado em ser professora. Suas experiências pontuais, ainda no ensino médio, dando aulas de inglês para colegas de outras turmas e, depois, para crianças, a fizeram ter ainda mais certeza que não queria ser professora. Já os outros dois professores, embora tenham ingressado inicialmente em outro curso, ambos fizeram opção pela licenciatura. No entanto, diferente de Flora que sempre quis ser professora, Guido só se interessou pela docência ao final da primeira graduação por ser uma opção cuja inserção profissional seria mais fácil.

Mesmo tendo cursado licenciatura e, após anos de docência no Ensino Superior, Mara explicitamente não se reconhece como professora. Disse ela: “Eu me acho pesquisadora, Claudia, eu não me acho professora, até hoje”. Talvez, por essa razão, Mara não tenha explicitado no seu Currículo Lattes que tipo de graduação havia feito, constando apenas graduação na área específica do conhecimento. A perguntei sobre isso e ela riu, se mostrando surpresa e ponderou, em tom de interrogação, se seria importante acrescentar a licenciatura ao seu Currículo Lattes. Mara se identifica como pesquisadora de sua área de formação.

Para a maioria dos professores participantes de um estudo mencionado no acervo bibliográfico constituído, o interesse pela pesquisa teve grande influência na escolha pela profissão docente. Percebe-se, desta forma, que esse fator não é exclusivo da professora Mara. *Os bacharéis se tornaram formadores para continuar desenvolvendo pesquisas nas áreas “duras” da [disciplina], não havendo o interesse primordial na formação de professores. O ingresso na docência universitária [...] deu-se mais pelas condições de fazer pesquisa, lhes trazendo prestígio acadêmico.*

Nóvoa (2023), acrescenta que as universidades reforçam essa dicotomia entre a docência e a pesquisa e afirma:

Estranhamente, o mundo acadêmico deixou-se enredar em métricas e indicadores, ditos de produtividade científica. [...] Hoje, dentro das universidades, valoriza-se a excelência dos papers e desvaloriza-se o trabalho de formação. (Nóvoa, 2023, p.14).

Professora Flora comentou a questão da métrica e indicadores de qualidade na universidade. Segundo ela, as exigências e os desafios da docência universitária são muito grandes, o que diminui o tempo de dedicação à pesquisa e tem deixado os docentes exauridos. Flora tem se sentido, em suas palavras “cansada e exausta”. Me parece que a posição de Flora se difere do encontrado na revisão de literatura. Para ela, embora goste bastante de pesquisar, a dedicação à pesquisa e às exigências acadêmicas por produção científica, participação em congressos, e eventos acadêmicos semelhantes, lhes tira o tempo de dedicação ao ensino. Tais exigências são indicadores de qualidade, tanto dos cursos de graduação, quanto dos programas de pós-graduação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes⁵⁶, e, conseqüentemente, o *ranqueamento* da universidade. Prof. Guido, também fez referência às cobranças institucionais para progredir na carreira e que o fato de não estar vinculado a um programa de pós-graduação, isto é, de não fazer pesquisa acadêmica, limita a sua progressão. Ele comenta:

[...] educação? Vem em segundo lugar. Pesquisa! Você escrever um artigo numa revista badalada, isso tem muito mais valor que você montar um curso bem feitinho, que seja interessante pros alunos. Você é cobrado pelo artigo, você não é cobrado pelo bom curso. Você só tem que ocupar aquela carga horária.

O isolamento, a invisibilidade, foi outro ponto citado nos textos da revisão bibliográfica como desafio da docência universitária e comentado por Guido. Quando perguntado sobre a disciplina “Oficina de Ensino de”, o professor criticou a falta de interação entre os professores. Disse ele: “[...] quando elas começaram a ser implementadas, era um problema porque, falo pela minha área, ninguém parecia saber muito bem o quê que ia fazer nelas”. Segundo ele, não há um espaço no IH onde os professores se encontrem e possam conversar sobre as aulas, as disciplinas, o currículo. Acrescenta o professor:

[...]os professores no IH, eu não sei como é em outras unidades, mas no IH, tirando as pessoas que você encontra na sua própria área, os professores não se encontram pra discutir. Tem reuniões administrativas de

⁵⁶ A Capes é uma fundação do Ministério de Educação responsável pela expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* no país e pela avaliação dos cursos. Além de contribuir com o desenvolvimento da pesquisa brasileira, a Capes também é responsável por estimular a formação de professores para a Educação Básica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>

congregação, essas coisas, mas não existem discussões. [...] Cada professor é meio que uma ilha.

De acordo com Guido, só se sabe o que um professor faz se os estudantes comentarem ou perguntando. Assim, cada professor organiza a disciplina de um jeito. E, mais, ele diz não ter contato com ninguém da parte da Educação, que segundo ele, “é o pessoal que controla as disciplinas, tirando essa, que foi criada inclusive para isso, para a gente ter um mínimo de ingerência na parte da licenciatura”. Esse é mais um fator que me faz questionar a afirmação do currículo de licenciatura em História da UFRJ como um currículo de licenciatura com identidade própria.

Na fala do professor, reproduzida acima, reside uma demonstração de falta de conhecimento de como o currículo de licenciatura em História foi organizado, na sua reestruturação. As disciplinas *Oficinas de Ensino* foram criadas, como já dito, com o intuito de atender a demanda da legislação⁵⁷ por 400 (quatrocentas) horas de prática pedagógica intrinsecamente articuladas aos componentes curriculares do curso, tanto os de conhecimento específico, como os educacionais, devendo ser distribuídos ao longo do curso, desde o seu início. O próprio professor reconhece não ter participado do processo de reformulação do curso, haja visto que quando ingressou na universidade, o novo currículo já estava “em vias de ser implementado”. Segundo ele, “quando elas começaram a ser implementadas, era um problema porque - falo pela minha área - ninguém parecia saber muito bem o quê que ia fazer nelas”. Ele conta que quando se dispôs a ministrar uma das *Oficinas de Ensino*, considerou que “não tinha uma ementa muito clara, ninguém sabia muito bem no que se basear, então cada um fazia a luz do que achava que poderia oferecer ali”.

Diferente de Guido, que disse “ser mais tradicional e conteudista nas disciplinas de conteúdo específico”, quando perguntei se havia diferença na forma como lecionava as disciplinas da área e as oficinas, professora Flora me contou que não faz diferença na abordagem utilizada entre as disciplinas e as oficinas, segundo ela “porque não perde de vista que está formando professores, em primeiro lugar, e

⁵⁷ Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

pesquisadores”. Já Professora Mara, embora não seja da área de História e, portanto, não trabalhar com as oficinas, disse que se desse aulas para turmas de bacharelado, essas seriam muito diferentes das aulas que ministra nas licenciaturas. Nas licenciaturas, ela diz colocar na sua “perspectiva de formadora, [...] eu quero ajudar esses futuros professores a pensar na perspectiva de sua área de formação. A minha perspectiva com eles é que entendam melhor os alunos com os quais vocês vão trabalhar”. Enquanto que, para o bacharelado, ela diz:

Então, eu acho que seria bem diferente. A única vez que eu dei aula para o curso de bacharelado, [...] e eu lembro disso, dessa perspectiva de eu estou aqui formando cientistas e aí, você muda a cabeça: o quê que eu preciso, eu organizo de uma outra forma.

Parece haver no discurso dessa professora uma dicotomização entre ensino e pesquisa, o que Fávero, et al (2015) apontam como “uma separação artificial [...], um mito de que ensinar e pesquisar sejam atividades completamente separadas, portanto, tem-se os que pesquisam e os que ensinam”.

5. CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS, PROVOCAÇÕES CONTINGENTES

Um texto não se encerra na fase de sua produção escrita; ao contrário, suas apropriações são abertas e ilimitadas. (Monteiro; Pires, 2021, p. 257).

Iniciei a pesquisa, com intuito de perceber como o currículo de licenciatura se configura enquanto espaço-tempo de objetivação e subjetivação docente. Nesse objetivo está implícito que eu não estou questionando se o currículo é, ou não, esse espaço-tempo. Aposto com Gabriel (2018b), na definição de que sim, ele é! O que me interessa é compreender em que medida, de que forma, sob que circunstâncias esses processos contribuem com o processo identitário docente.

Para atingir tal objetivo foi preciso buscar, na empiria construída, o que caracterizaria processos de identificação docente em contexto formativo universitário? Se há elementos constitutivos, traços comuns e/ou necessários ao exercício profissional docente no ensino superior? Com a leitura de alguns dos trabalhos da revisão de literatura, percebi que a abordagem teórica privilegiada nesta dissertação, já respondia às duas questões. *Os processos educativos são indissociados do universo simbólico da existência humana, sejam eles informais, escolares, universitários ou onde quer que aconteçam. Desta maneira, cada indivíduo vai constituindo seu modo de ser no movimento de sua prática, na ininterrupta busca de sentidos que sustenta a (res)significação de seus processos identitários.* Sejam ensinantes ou ensinados, pois como dizia Paulo Freire (1997): “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (Freire, 1997, p. 25). *Compreende-se, portanto, que todos os espaços, lugares, territórios, vivências, experiências, relações, interrelações contribuem, em diferentes medidas, formas e intensidades para o processo de objetivação e subjetivação profissional docente. Dessa forma, não há como afirmar haver elementos constitutivos, traços comuns e/ou necessários ao exercício profissional docente universitário. São distintos os modos de singularização da profissão docente, evidenciando que a condição de profissionalidade dos professores(as) se constitui por uma multiplicidade de fatores que integram diferentes dimensões. Os textos lidos citam várias dimensões que podem ser resumidas em uma dimensão institucional do conhecimento, relativa à afirmação epistemológica e sistematização teórica do saber docente; uma dimensão histórica do saber e da docência, relativa ao processo*

constante de reflexão, atualização e contextualização dos saberes e práticas concernentes à profissão dos professores, em qualquer nível de ensino; e uma dimensão criativa da docência, [...] expressa pela capacidade de mobilizar os saberes e práticas. O único - eu não diria traço -, mas conhecimento necessário ao exercício profissional docente, expresso entrelinhas, nas dimensões acima citadas e nas conclusões dos trabalhos lidos é o da Pedagogia Universitária, *entendida como um campo epistemológico de produção e aplicação de conhecimentos pedagógicos na educação superior.*

Outras questões que também me auxiliaram na busca pela compreensão pretendida com a essa pesquisa foram: Qual a relação entre o currículo dos cursos de licenciatura e o processo de objetivação/subjetivação docente de seus próprios professores? Os currículos de licenciatura podem ser tomados como lócus privilegiado do desenvolvimento da profissionalidade docente? E, ainda, qual o papel de outros aspectos nesse processo, tais como: a experiência profissional, a trajetória formativa, o contexto social e institucional? Em relação a essas questões, está claro, a partir análise da empiria, que o currículo de licenciatura, seja em relação ao profissional formador, seja para quem nele está se formando professor, se configura como espaço-tempo de objetivação e subjetivação docente. Destaco a fala da prof^a Mara, a fim de evidenciar essa aposta .

Eu acho que eu fui aprendendo a ser professora universitária, na medida que eu estava na UFRJ. Nesses doze anos, eu fui aprendendo, eu tive que estudar muito. Nos meus dois primeiros anos, eu me esforcei bastante, pq eu não tinha essa prática [...], então, eu tive também que me dedicar, me apropriar mais desse conteúdo das nossas disciplinas obrigatórias, dos cursos de licenciatura.

Entretanto, o currículo não é o único espaço-tempo no qual esse processo se dá. Não se inicia, tampouco se finda no currículo. O processo de objetivação/subjetivação da docência não acontece dissociado do processo de objetivação/subjetivação de si, que é contínuo. Ele, ocorre desde que o processo de inserção do sujeito no mundo da linguagem se inicia. Pois, é pela linguagem que o sujeito estabelece relações e articulações entre as coisas e pessoas que o circundam atribuindo-lhes significado, bem como a si próprio. Nesse sentido,

esses espaços-tempos biográficos não são, entretanto, criações espontâneas, nascidas unicamente da iniciativa individual: trazem a marca da sua inscrição histórica e cultural e têm origem nos modelos de figuração

narrativa e nas formas de relação do indivíduo consigo mesmo e com a coletividade, elaboradas pela sociedades nas quais se inscrevem. (Delory-Momberger, 2014, p.27).

Contudo, o que resulta, provisória e contingencialmente do processo de objetivação/subjetivação depende do modo como os sujeitos estabelecem as relações e articulações que são singulares. No caso do currículo do curso de licenciatura em História da UFRJ, a constituição identitária docente, resultante de tal processo, depende de como os sujeitos que habitam esse currículo se relacionam e articulam com os conhecimentos que adquiriram com suas experiências pregressas, as que essas se somaram, ou não, com formação para a docência e as que adquirem com suas experiências em curso, atribuindo-lhes significados e gerando demandas individuais. Para uns, o desejo e a demanda que dele decorre é pela pesquisa aplicada, como o caso da professora Mara, para outros, é pelo aprimoramento de sua prática docente, o que parece ser o caso da professora Flora; para outros, por investigar o ensino, entre tantas outras possibilidades.

Em decorrência do baixo número de docentes que se dispuseram a conversar comigo e, assim, contribuir com minha pesquisa, não é possível saber como os dos docentes do Curso de Licenciatura em História da UFRJ constituíram suas identidades profissionais, e qual o papel do currículo nesse processo. Muito embora, a conversa com três de seus professores me tenha dado indícios de que o currículo do curso, aqui compreendido como espaço-tempo de objetivação e subjetivação da docência, tenha contribuído com a sua identificação e profissionalidade docente, mesmo para a professora que se diz pesquisadora, mas que ao exercer a docência no curso de licenciatura, assume a perspectiva de formadora”.

Encerro esse trabalho me provocando a investir no conhecimento da Pedagogia Universitária como categoria de análise, o que compreendo deveria ser, também, o investimento de toda instituição de ensino superior, seja como projeto de formação continuada, seja como fundamento hegemônico para programas de inserção profissional, assessoria ou apoio pedagógico que se realize nesse nível de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAÃO, M. H. M. B. **(Auto)Biográfico, um método possível de pesquisa?** Prefácio In: PASSEGI, M.C; VICENTINI, P. P; SOUZA, E. C. (orgs.) **Pesquisa (auto)biográfica**. Narrativas de si e formação. Curitiba: CRV, 2013.

AIRFUCH, L. **O espaço biográfico**. Dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

ALMEIDA, M. I. de. **Formação do Professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores**. Educação e Linguagem, n. 15, p. 13-17, jan.-jun. 2007.

BATISTA, E.R.M. **Políticas de formação para o professor do Ensino Superior**. 2010. Disponível em:
<https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0160.pdf>

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**. Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013

BONDIA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto-Lei 1.190, de 04 de abril de 1939**: dá a organização a faculdade nacional de filosofia. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/De1190.htm

BRASIL. **Decreto Nº 19.851 de 11 de abril de 1931**: Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>

BRASIL. **Lei Nº5.540 de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br.

BRASIL. **Lei n. 11.274, de 06 de Fevereiro de 2006**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. **Decreto nº3.554**, de 7 de Agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acessado em: 05/08/2021.

BURITY, J. **Teoria do discurso e educação**: reconstruindo vínculo entre cultura e política. Revista Teias, Rio de Janeiro, n. 22, p. 01-23, 2010.

CACETE, N. H. **Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária**. Revista Educação e Pesquisa, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, out./dez. FEUSP: São Paulo, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014005000011>

CHARLOT, B. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas** – especificidades e desafios de uma área de saber. Educação, Sociedade & Culturas, nº 30, 161-176, 2010.

CHEVALLARD Y. **La Transposición Didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. La Pensée Sauvage: Argentina, 1991.

CINTRA, P. R. **A produção científica sobre docência no ensino superior**: uma análise bibliométrica da SciELO Brasil. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, vol. 23, n.2, p. 567-585. Campinas; Sorocaba, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772018000200016>

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CORTEZ, N. **Setenta anos de história na UFRJ (1939-2009)**. Fragmento de **História** – Diretrizes para o novo projeto acadêmico do curso de História da UFRJ. Documento de criação e constituinte do Instituto de História da UFRJ. Rio de Janeiro: Revista PHOÊNIX, n. 15, v. 2, p. 13-28, 2009. Disponível em: https://historia.ufrj.br/images/documentos/o-instituto/saibamais_instituto.pdf

CRUZ, G.B. **Didática e Docência no Ensino Superior**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 98, n. 250, p. 672-689, set./dez. 2017.

CUNHA, M. I. **Docência na universidade, cultura e avaliação institucional**: saberes silenciados em questão. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação**. Figuras do indivíduo-projeto. 2.ed. Natal, RN: EDUFRN. 2014

_____. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica,

Salvador, v. 01, p.133-147, jan./abr. 2016. Disponível em:
<https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p133-147>

DEMerval, S. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

DIAS, B. S. **Tornar-se professor:** sentidos negociados de docência no currículo de Pedagogia da UFRJ. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

DIAS, B. S; GABRIEL, C. T. **A quem interessa a profissionalização docente?** Revista Currículo sem Fronteiras, v. 21, n. 3, p. 1290-1312, set./dez. 2021.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Lentes teóricas para o estudo da construção da identidade docente.** Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 7, n. 1, p. 9-34, jan./jun. 2016.

DUBAR, C. **Para uma teoria sociológica da identidade.** In: DUBAR, C. **A socialização.** Porto: Porto Editora, 1997.

_____. **A crise das identidades:** a interpretação de uma mutação. Tradução: Catarina Matos. Porto, Portugal: Afrontamento, 2006.

DOURADO, L. F. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009:** questões estruturais e conjunturais de uma política. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/03.pdf>

FÁVERO, A. A; TAUCHEN, G. **Docência na Educação Superior:** Tensões e Possibilidades de gestão da profissionalização. Acta Scientiarum Education, v. 35, n. 2, jul./dez. p. 235-242. Universidade Estadual de Maringá, PR. 2013. Disponível em:
<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/20074>

_____; TONIETO, C; e ODY, L. **Docência Universitária:** Pressupostos Teóricos e Perspectivas Didáticas. Campinas. Mercado das Letras, 2015.

FERREIRA, M. S; GABRIEL, C. T; MONTEIRO, A. M. **Sentidos de currículo e "ensino de" Biologia e História:** deslocando fronteiras. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MORAES, Luciene Maciel Stumbo (orgs.). **Currículo e conhecimento:** diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas. 1. ed. Petrópolis, RJ: De Petrus: FAPERJ, 2014.

FONTANA, R, A. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GABRIEL, C. T. **A identidade nacional na berlinda**: uma forma possível de entrar no debate em torno da educação intercultural. In: CANDAU, V. M; GABRIEL, C. T; et. al. (orgs). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GABRIEL, C. T. **Conhecimento científico e currículo**: Anotações sobre uma articulação impossível e necessária. Dossiê Especial. *Revista Teias*, v. 14, n. 33, p. 44-57, 2013a.

_____. **Discurso, demandas e fronteiras**: a articulação teórico-metodológicas na análise de textos curriculares. *Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade*, v. 22, n.40, p. 5567, jul./dez. Salvador. 2013b. Disponível em: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.v22.n40>

_____. **Didática, Currículo, Docência**: articulações em torno do significativo conhecimento escolar. In: CRUZ, G. B da, et al (orgs.). **Ensino de Didática**: entre recorrentes e urgentes questões. Rio de Janeiro: Quartet /FAPERJ, p. 171-196, 2014.

_____. **Docência, demanda e conhecimento escolar**: articulações em tempos de crise. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 2, p. 425-444, maio/ago, 2015.

_____. **Relação com o saber**: uma proposta de releitura pós-fundacional. Cap. 6, pp. 217-249. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A.R; OLIVEIRA, G. G. S. de (orgs.). **A teoria do Discurso na Pesquisa em Educação**. Recife: UFPE, 2018a.

_____. **Objetivação e subjetivação nos currículos de licenciaturas**: revisitando a categoria *saber docente*. *Revista Brasileira de Educação* v. 23, 2018b. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230071>

_____. **Currículo como espaço biográfico**: Profissionalidade docente e relação com o(s) saber(es) em múltiplos tempos e territórios. 2021a. Projeto de Pesquisa financiado pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Janeiro.

_____. **Narrativas autobiográficas e a questão do sujeito**. *Revista Práxis Educacional*, v.17, n.44, p. 1-21, jan./mar. 2021b. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8017>

_____. e LIMA, T. P. P. **Currículo de História e agência docente**: possibilidades de articulação nos anos iniciais do ensino fundamental. *Roteiro*, [S. l.], Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2020. <https://doi.org/10.18593/r.v46i0.23857>. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23857>

_____. e MENDES, N. R. **A Interface sujeito-agência no campo curricular**: que contribuições das pesquisas (auto)biográficas? *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 04, n. 11, p. 714-728, maio/ago. 2019.

_____. e SENNA, B. **Formação *profissional docente***: um significante vazio em disputa. In: GABRIEL, C. T.; MARTINS, M. L. B. **Formação docente e currículo**: conhecimentos, sujeitos e territórios. Rio de Janeiro: Maud X, 2021c.

GARCIA, M.M.A A; HYPOLITO, A. M; VIEIRA, J. S. V. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GATTI, B. A; BARRETO, E. S. S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GONTIJO, A. A. (et al). **Dilemas e contradições das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.104, 2023. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5694>

GORZONI, S. de P; DAVIS, C. **O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes**. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, out./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144311>

HYPÓLITO, A. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papyrus, 1997.

_____. **Teacher's work and professionalization**: the promised land ou dream. Journal for Critical Education Policy Studies, v. 2, n. 2, p. 203-226. Disponível em: <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/02-2-07.pdf>

LACLAU, E. **La razón populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonía y estrategia socialista**. Hacia una Radicalización de La democracia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004.

_____. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios, 2015.

LARROSA, J. **A arte da conversa**. In: SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?** Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 211-216.

LÜDKE, M; BOING, L. A. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes**. Educação & Sociedade. [online]. 2004, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400005>.

MARTINS, M. L. B. **A (im)possibilidade da avaliação no ensino de História**: uma análise a partir de exercícios de livros didáticos. Tese (Doutorado em Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

MARQUES, M. de S. **Status ontológico da teoria do Discurso (TD) em Laclau e**

Mouffe: Diálogos, perspectivas teóricas e conceitos básicos. Dados, vol.63, n. 2. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/001152582020211>

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 4. reimpressão - São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 3.ed. São Paulo: Summus, 2015.

MENDES, N. R. **Experiências com feminismos em escolas do Rio de Janeiro:** reconfigurações curriculares insurgentes. Tese de Doutorado. PPGE/FE/UFRJ, 2021. Disponível em: <http://ppge.fe.ufrj.br/teses2021>

MENGA, L; BOING, L. A. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

MOIGNARD, B. **As novas problemáticas educativas:** construção do objeto. In: GABRIEL, C. T. , & MARTINS, M. L. B. (Orgs.). **Formação docente e currículo:** conhecimentos, sujeitos e territórios. p. 95-113 Rio de Janeiro: Mauad X, 2021.

MONTEIRO, R.R.M,et.al. **University teaching:** training courses for teachers of bachelors who work in undergraduate courses. Research, Society and Development, 2020.

MONTEIRO, A. M. F. C; SILVA, M.de F. B. **Desafios e possibilidades de análise de teias discursivas no currículo de História**. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet. (Org.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. v. 1, p. 245-262. São Leopoldo-RS: Oikos, 2021.

MOREIRA, A. F. **A formação de professores na universidade e a qualidade da escola fundamental**. In: MOREIRA, A. F. B. (org.). **Conhecimento educacional e formação do professor**. Campinas: Papyrus, 1995.

MOREIRA, A. F. **Identidade e Currículo**. In: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, Porto Alegre: RS. Resumos... p. 1-16. 2008. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/antonio_moreira_identidade_curric.pdf

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Firmar a posição como professor**. Afirmar a profissão docente. Cad. Pesqui. [online]. 2017, v.47, n.166, pp.1106-1133. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>.

_____. **Entre a formação e a profissão:** ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019(a).

_____. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose**

da escola. Revista Educação e Realidade, v. 44, n. 3. Porto Alegre: 2019(b).

_____. **Os professores e as histórias da sua vida.** In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto, 2000. p. 11-30

_____. (Entrevista) **António Nóvoa: professores para libertar o futuro.**
Por: Paulo de Camargo. Revista Educação, ed. 295. 2023.
Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2023/07/28/antonio-novoa-professores-futuro/#:~:text=Maioritariamente%2C%20os%20formadores%20de%20professores,programa%20de%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores.>

_____. et al. **Desafios e perspectivas contemporâneas da docência universitária:** um diálogo com o professor António Nóvoa. Revista Docência Ensino Superior, v. 13. Belo Horizonte: 2023. DOI: [10.35699/2237-5864.2023.48009](https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.48009). Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/48009>.

OLIVEIRA, D. A. **O trabalho docente na América Latina:** identidade e profissionalização. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>

OLIVEIRA, T. P.; CRUZ, G. B. **Inserção Profissional Docente no Ensino Superior.** Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 25, n. 78, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2887>

PASSEGGI, M. da C. ; SOUZA, E. C. de ; VICENTINI, P. P. **Entre a vida e a formação:** pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. Educação em Revista (UFMG. Impresso), v. 27, p. 369-386, 2011.

PEREIRA, J. D. **Formação de professores:** pesquisa, representações e poder. 2. ed. 1. reimpr. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez, 2000.

RETAMOZO, Martin. **Las demandas sociales y El estudio de los movimientos sociales.** Cinta Moebio, Santiago, v. 35, p. 110-127, 2009.

ROLNIK, S. **Pensamento, corpo e devir:** uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. Cadernos de Subjetividade. v.1, n.2, 1993, p. 241-251.

ROZEK, Marlene. **As contribuições da hermenêutica de Gadamer para a formação de professores.** Educação, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 115-120, janeiro/abril, 2013.

SAMPAIO, C. S; RIBEIRO, T; SOUZA, R. (orgs.) **Conversa como metodologia de pesquisa.** Por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SANTOS, A. M. & SILVA, R. S. **O processo de construção da identidade docente no brasil.** XV Seminário Internacional de Educação. Educação e

Interdisciplinaridade: percursos teóricos e metodológicos. 2016.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, C. **A construção social do conceito de identidade profissional**. Interacções, nº 8, p. 123-144, 2005. Disponível em: www.interacoes-ismt.com/

SANTOS, P. E. P. dos; GABRIEL, C. T. **Sujeitos e conhecimento em processo de formação: narrativas de democratização no Ensino Superior**. In: Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade. livro 3. Ceará: EdUECE, 2014.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr, 2009.

SENNÁ, B. **Currículo**. Glossário. 2020. No prelo.

SILVA, T. T. da. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000

SOARES, S. R. & CUNHA, M. I. **Qualidade do ensino de graduação: concepções de docentes pesquisadores**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/3040>.

TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. **Os professores face ao saber**. Esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação, n.4, Porto Alegre: Pannonica, 1991.

Veiga, I.P.A. **Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência**. Curitiba: Revista Diálogo Educacional, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6515>.

VIDAL, D. G; BICCAS, M. S. **Professores: Identidade, profissionalização e formação**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica**. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 14 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

XAVIER, L. N. **A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária**. Revista Brasileira de Educação v. 19 n. 59 out.-dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000900002> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nPMpCfpNpMQjnNxnzJMmkQP/abstract/?lang=pt>

ZABALZA, M. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Formulário eletrônico enviado aos docentes

Perfil Acadêmico dos Docentes do Cursode Licenciatura em História da UFRJ

Este questionário é a primeira etapa da pesquisa de mestrado intitulada "Currículo de Licenciatura em História: espaço-tempo de profissionalização docente?", orientada pela prof^a Carmen Teresa Gabriel, a ser desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos Currículo, Conhecimento e Ensino de História (GECCEH), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFRJ.

A pesquisa tem por objetivo compreender de que forma o professor universitário constrói sua profissionalidade docente no curso de licenciatura em história da UFRJ.

O caráter ético dessa pesquisa assegura o sigilo das informações coletadas e garante, também, a preservação de sua identidade e da privacidade da instituição.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

2. Qual seu vínculo profissional na UFRJ *

Marcar apenas uma oval.

professor substituto

professor auxiliar

professor assistente

professor adjunto

professor associado

professor titular

3. Há quanto tempo exerce a função docente na UFRJ? *

4. Qual(is) disciplina(s) você está lecionando nesse semestre letivo (2023.1)?

5. Qual a sua graduação? *

Marcar apenas uma oval.

Bacharelado

Bacharel e Licenciatura

Licenciatura

6. Qual a sua área de formação na graduação? *

7. Em que ano você concluiu a graduação? *

8. Você possui outra graduação? Se sim, qual?

9. Qual a sua titulação acadêmica? *

Marcar apenas uma oval.

Mestrado Acadêmico

Mestrado Profissional

Doutorado

10. Qual a área específica da sua última titulação? *

11. Em que ano concluiu sua última titulação? *

12. Você já exerceu a docência em outro nível de Ensino? *

Marque todas que se aplicam.

Não

Sim, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Regular

Sim, nos Anos Finais do Ensino Fundamental Regular

Sim, no Ensino Médio Regular

- Sim, no Ensino Médio Técnico
- Sim, na Educação de Jovens e Adultos
- Outro: _____

13. Você participa ou participou das discussões do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de licenciatura em História quanto à última reforma curricular?
*

Marcar apenas uma oval.

- Sim, em todo o processo. Algumas vezes
- Não
- Outro: _____

Durante o desenvolvimento da pesquisa, você pode solicitar que as informações enviadas nesse questionário sejam desconsideradas.

Sua contribuição é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa. Muito obrigada!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE 2 – Tabela sobre a formação acadêmica dos docentes do Curso de Licenciatura em História

Nº	SEXO	GRAD.	BACH.	LICENC.	ESPEC.	MESTRADO	DOCTORADO
1	F	x	Não informado		-	História	História
2	F	x	Não informado		-	História	História
3	M	x	Não informado		-	História	História
4	F		x	x	História	História	História
5	M	x	Não informado		Pesquisa	História	História
6	M	Física	Não informado		-	Educação	Filosofia
7	M			x	-	História	Serviço Social
8	M		x	x	-	Antropologia	Antropologia
9	M		x		-	História	História
10	M	x	Não informado		-	História	História
11	M	x	Não informado		-	História	História
12	M	x	Não informado		-	História	História
13	M	x	Não informado		-	História	História
14	M	x	Não informado		-	História	História
15	M			-	-	História	História
16	M	x	Não informado		-	Artes Cênicas	História
17	F		Não informado		x	História	História
18	M	x	Não informado		-	História	História
19	M	x	Não informado		-	História	História
20	M	x	Não informado		-	História	História
21	M	x	Não informado		-	História	História
22	M	x	Não informado		-	Ciência Política	Ciência Política
23	F	x	Não informado		-	História	História
24	F	x	Não informado		-	História	História
25	F	x	Não informado		-	História	História
26	F	x	Não informado		-	História	História
27	F	x	Não informado		-	História	História
28	M	x	Não informado		-	História	História
29	F		Não informado		x	História	História
30	F		x		-	História	História
31	F	x	Não informado		-	História	Ciência Política
32	F	x	Não informado		-	História	História
33	F	x	Não informado		-	História	Ciência Política.
34	M		x	x	História	História	?
35	F	x	Não informado		-	História	Ciência Política
36	M	Rel.Int.	Não informado		-	Estudos africanos	Political Studies
37	M	x	Não informado		-	História	História
38	M	x	Não informado		-	História	História
39	M			x	História	História	História
40	M	x	Não informado		-	História	História
41	F	x	Não informado		-	História	História

42	F		x	x	História	História	História
43	M	x	Não informado		-	História	História
44	M	x	Não informado		-	História	História
45	M	x			História	História	História
46	F	x	Não informado		-	História	História
47	M	x	Não informado		-	x	Ciência Política
48	M		x	x	-	Ciência Política	História
49	M	x	Não informado		-	História	História

Fonte: Elaboração própria a partir de informações disponíveis na Plataforma Lattes.

APENDICE 3 – Descrição dos cargos

DESCRIÇÃO DOS CARGOS	
CARGO	Técnico em Assuntos Educacionais
TITULAÇÃO MÍNIMA	Curso Superior em Pedagogia ou Licenciaturas
DESCRIÇÃO SUMÁRIA DO CARGO	Coordenar as atividades de ensino, planejamento e orientação, supervisionando e avaliando estas atividades, para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo; e Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.
DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES TÍPICAS DO CARGO	<ul style="list-style-type: none"> • Planejar, supervisionar, analisar e reformular o processo de ensino aprendizagem, traçando metas, estabelecendo normas, orientando e supervisionando o cumprimento do mesmo e criando ou modificando processos educativos em estreita articulação com os demais componentes do sistema educacional, para proporcionar educação integral aos alunos; • Elaborar projetos de extensão; • Realizar trabalhos estatísticos específicos; • Elaborar apostilas; • Orientar pesquisas acadêmicas; • Utilizar recursos de informática; • Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional.
CARGO	Pedagogo
TITULAÇÃO MÍNIMA	Curso Superior em Pedagogia
DESCRIÇÃO SUMÁRIA DO CARGO	Implementar a execução, avaliar e coordenar a (re) construção do projeto pedagógico de escolas de educação infantil, de ensino médio ou ensino profissionalizante com a equipe escolar; viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.
DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES TÍPICAS DO CARGO	<ul style="list-style-type: none"> • Estudar medidas que visem melhorar os processos pedagógicos, inclusive na educação infantil; • Elaborar e desenvolver projetos educacionais; • Participar da elaboração de instrumentos específicos de orientação pedagógica e educacional; • Organizar as atividades individuais e coletivas de crianças em idade pré-escolar; • Elaborar manuais de orientação, catálogos de técnicas pedagógicas; participar de estudos de revisão de currículo e programas de ensino; executar trabalhos especializados de administração, orientação e supervisão educacional; • Participar de divulgação de atividades pedagógicas; • Implementar programas de tecnologia educacional; • Participar do processo de recrutamento, seleção, ingresso e qualificação de servidores e discentes na instituição; • Elaborar e desenvolver projetos de ensino-pesquisa-extensão; • Utilizar recursos de informática; • Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional.

Fonte: Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SA/SE/MEC

APÊNDICE 4 – Ementa das disciplinas Oficinas de Ensino em

CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA	
Disciplinas Oficinas de Ensino em:	Ementa
História Antiga I	Discussão das especificidades dos saberes e práticas mobilizados no ensino da História Antiga. Estudos das narrativas históricas sobre a Antiguidade nos materiais didáticos e paradidáticos. Conceituação, análise e discussão sobre documentos históricos da Antiguidade e o seu uso na produção e no ensino do conhecimento histórico, com ênfase no conhecimento histórico escolar. Exploração da diversidade e da multiplicidade de tipos de documentos históricos (escritos, imagéticos, cultura material...) e suas múltiplas abordagens. Utilização de documentos em sala de aula como estratégias de ensino e aprendizagem para História Antiga.
História Contemporânea I	Produção de materiais didáticos a partir da análise de temas, debates e questões relacionados ao ensino de História Contemporânea na educação básica. Discussão sobre o uso de metodologias da história oral na educação básica. O livro didático e paradidático de História, e o tratamento da história do tempo presente: discussões e análises críticas. Inventário de temas da história contemporânea que podem ser abordados pela metodologia da história oral. Relação entre história oral e história pública.
História da África I	Análise de temas, debates e questões relacionados ao ensino de História da África no Brasil para a elaboração de estratégias pedagógicas e produção de materiais didáticos para o ensino de História da África na Educação Básica. Discussões sobre a definição de parâmetros para o ensino de História da África e suas consequências na formação de professores de História, bem como a análise de experiências de implementação dos referidos conteúdos nos currículos escolares, considerando os assuntos e abordagens privilegiados por professores de História nas escolas e a produção de materiais didáticos. Discussão e experimentação sobre os desafios e possibilidades do uso de diferentes linguagens (arte, cinema, literatura, imagens, textos historiográficos) no ensino de História da África na Educação Básica.
História da América I	Uso de fontes literárias, teatrais, musicais, visuais, cinematográficas, digitais, e cartográficas no ensino de História da América. A História da América em livros e materiais didáticos e paradidáticos. História pública e História da América. Novas mídias e formatos (vídeos, sites, blogues, podcasts, wikis e redes sociais) na sala de aula. Preparação de materiais didáticos e paradidáticos. Memória, espaço e temporalidades nas Américas. Lugares de memória. Memória e poder. Memória e esquecimento. Relação entre ensino de História e memória para compreensão da historicidade, das identidades e dos costumes. Relações campo e cidade. Espaço urbano, modernidade e cidadania. Educação ambiental e projetos de desenvolvimento nas Américas. Expressões de arte, cultura e esporte nas Américas.
História do Brasil I	História digital, materiais digitais, "podcast" e áudios em geral no ensino da História do Brasil. A História oral e sua relevância para o ensino da História do Brasil. História pública e divulgação científica na educação básica. História nos arquivos: elaboração e manejo de banco de dados em conteúdos de História do Brasil para uso em sala de aula. Identificação de lugares de memória local, regional e nacional do Brasil e seus acervos/patrimônios

	em diferentes suportes e equipamentos.
História Medieval I	Livro didático/paradidático e a História Medieval: concepções historiográficas e propostas pedagógicas. Análise crítica do livro didático e paradidático de História a partir de temas medievais. História Medieval e produção de material didático: o ensino além do livro.
História Moderna I	Uso de documentos escritos e iconográficos no ensino de História Moderna (séculos XVI-XVII). Apresentação de temas e debates relacionadas ao ensino de História Moderna, com vistas à elaboração de estratégias de transposição didática das discussões teóricas e historiográficas feitas em sala de aula. Utilização de fontes escritas e iconográficas para a exploração de temas fundamentais do ensino de História Moderna I, como as transformações socioeconômicas e o início dos "tempos modernos"; Renascimento, Humanismo e Reformas religiosas; a sociedade do Antigo Regime; os poderes do centro e os periféricos; a expansão marítima e a formação dos impérios coloniais; e a Ciência e a Filosofia nos séculos XVI e XVII.
Teoria da História I	Literatura, teatro e ensino de história: questões teóricas e práticas. Cinema, fotografia e ensino de história: questões teóricas e práticas. História e música. Novas mídias e formatos alternativos no ensino de história. Tempo histórico e história ensinada. Discussão de estratégias de transposição didáticas dos debates teóricos e historiográficos realizados em sala de aula.
História Antiga II	Análise das apropriações, representações e releituras da Antiguidade ao longo do tempo em diferentes campos (música, teatro, literatura, imprensa, pintura, escultura, arquitetura, decoração, moda, cinema, televisão, história em quadrinhos...), linguagens e mídias/suportes (virtual, impressa, áudio, visual e áudio-visual) e seus usos no ensino e na aprendizagem de História Antiga na Educação Básica. Investigação sobre a produção e a aprendizagem da História fora do espaço escolar, considerando lugares distintos como, dentre outros, os museus, os centros culturais e o espaço urbano em geral. Identificando a História como prática sociocultural de referência, o foco recai sobre as variadas formas de representação e usos do passado no espaço público.
História Contemporânea II	Discussão sobre as relações entre arte, cultura, vanguardas artísticas e política, tomando como base o período entre guerras, ou seja, as décadas de 20 e 30 do século XX. As novas mídias e o ensino da história contemporânea. O uso de materiais das artes plásticas, teatro, dança, literatura, cinema e música no ensino da história contemporânea, fornecendo exemplos para se pensar diversas produções culturais em diálogo com conjunturas políticas e econômicas particulares.
História da África II	Produção de estratégias e materiais didáticos a partir da análise de temas, debates e questões relacionados ao ensino de História da África, considerando as relações entre o continente e o Brasil, ao longo do tempo e até nossos dias. Serão debatidas as formas pelas quais o tráfico atlântico de africanos escravizados vem sendo abordado pelo ensino de História, bem como as migrações de africanos para o Brasil em tempos recentes, visando a construção de propostas pedagógicas atualizadas e atraentes para os estudantes. Neste sentido, aspectos demográficos, identitários e relativos às relações internacionais serão debatidos considerando elementos de uma história em comum e interações do Sul global com uso de textos, dados, mapas e ampla iconografia. Para a produção de roteiros didáticos de visitas guiadas, conceitos e práticas da

	Educação Patrimonial serão tratados em diálogo com a realização de atividades de campo.
História da América II	Uso de fontes literárias, teatrais, musicais, visuais, cinematográficas, digitais, e cartográficas de História da América na escola. Museus virtuais e arquivos digitais. Preparação de materiais didáticos e paradidáticos voltados para questões étnicas e relações raciais. Afro-América e América indígena. Tráfico e sociedades atlânticas. Trabalho compulsório, escravidão e relações sociais nas Américas. Raça e racismos na Américas. Presença negra nas Américas. Nova História Indígena. Políticas indigianistas nas Américas. Identidades étnicas, mestiçagens, fronteiras. Lugares de memória. Memória e poder. Memória e esquecimento. Relação entre ensino de História e memória e construção de identidades. Expressões de arte, cultura e tradições afro e indígenas nas Américas. Transformações da memória e da temporalidade nas Américas contemporâneas.
História do Brasil II	Estratégias pedagógicas para a produção de materiais didáticos voltados ao ensino de História do Brasil na educação básica. O tratamento da História do Brasil em livros didáticos e materiais paradidáticos: debates e análises críticas. Questões de gênero no ensino da História do Brasil. O ensino da história indígena na educação básica. Uso de novas linguagens e narrativas (literárias, visuais, cinematográficas) no ensino da História do Brasil.
História Medieval II	Mídias e História: discursos cinematográficos, midiáticos e historiográficos. Idade Média e Medievalidade. As novas mídias e o ensino de História Medieval. Análise crítica: a Idade Média no cinema e nas novas mídias. Produção de materiais e ensino de História Medieval utilizando o cinema e as novas mídias.
História Moderna II	Discussão de temas e questões relacionadas ao ensino de História Moderna no âmbito da educação básica. Debate sobre a experimentação de novas linguagens (artísticas, teatrais, literárias, cinematográfica) para o ensino da História Moderna na educação básica. Uso de fontes de natureza iconográfica e escrita no ensino de História Moderna (séculos XVII-XVIII), abarcando tópicos como a Revolução Inglesa; a Revolução Industrial; o Iluminismo; a crise do Antigo Regime; e a Revolução Francesa.
Teoria da História II	Ferramentas e mídias digitais no ensino de história. Introdução ao uso de novas mídias digitais na pesquisa, estudo e ensino da história: sites, blogues, wikis, redes sociais. Produção de materiais digitais voltados ao ensino da história. Perspectivas metodológicas para o uso de memórias, experiências e narrativas no ensino de História. Ludicidade e ensino de história: jogos e outras manifestações performáticas. Plataformas digitais e narrativas públicas. Divulgação científica e estratégias para a utilização de materiais da história pública na educação básica.

ANEXOS

ANEXO 1 – Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em História



Processo nº 23079-016315/2013-59

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA

I. APRESENTAÇÃO

Este documento apresenta as diretrizes curriculares do Curso de Licenciatura Plena em História do Instituto de História – IH – da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Atentou-se, para a formulação deste Projeto, às indicações das Diretrizes Nacionais para o Curso de História e aos documentos emitidos pela Associação Nacional de História – ANPUH, bem como ao estabelecido pelo Parecer CES 492/2001; pelo Parecer 1363/2001, pela Resolução CNE/CP 1, DE 18 de fevereiro de 2002; pela Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002; pela Resolução CNE/CES 13, de 13 de março de 2002; pela Resolução CNE/CES nº 13, de 13 de março de 2001; Parecer CONAES n. 4 de 17/06/2010; Resolução n.1 de 17/06/2010. Do ponto de vista das Resoluções da UFRJ, consideraram-se, sobretudo, as Resoluções CEG 2/04, CEG 3/97, CEG 02/2003, CEG 06/2012, CEG 02/2013 e a Resolução do CONSUNI 10/2011 que aprovou o Regimento do Instituto de História.

II. HISTÓRICO DO CURSO

O Curso de História da UFRJ, em sua trajetória de pouco mais de sete décadas, construiu um conjunto de contribuições importantes para o avanço da historiografia brasileira e se destaca pela capacidade de reunir pesquisadores e alunos com alto nível de desempenho acadêmico. O Curso, criado em 1931, destaca-se, ainda, por ser o primeiro curso de História da cidade do Rio de Janeiro e um dos primeiros de nossa Universidade.

Em 05 de julho de 1937, o presidente da República, Getúlio Vargas, sancionou

a Lei n. 452 que estabelecia a Universidade do Brasil. Esta instituição dava continuidade à antiga Universidade do Rio de Janeiro, criada na antiga capital da República, durante a década de 1920 com a justaposição da Faculdade de Medicina, da Escola Politécnica e da Faculdade de Direito. Antes disso, o decreto n. 19852 de 11 de abril de 1931 havia criado o curso de História. Em março de 1939, o ministro da Educação e Saúde Pública encaminhou o projeto de Decreto-Lei que organizava a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi). O plano de Gustavo Capanema contrapunha-se à Universidade do Distrito Federal (UDF), instituída em 1935 e idealizada por Anísio Teixeira. Apesar de ter sido uma experiência inovadora, a UDF durou apenas quatro anos. Por força do Decreto-Lei n. 1.063, de 20 de janeiro de 1939, todos os seus quadros técnicos, corpos docente e discente foram incorporados à Universidade do Brasil. Em 04 de abril de 1939, o Decreto-Lei n. 1.190 constituiu a Faculdade Nacional de Filosofia cujas finalidades eram:

- “a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica;*
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;*
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituíam objeto de seu ensino.”*

Esse mesmo decreto reconhecia o curso de História e estabelecia a organização da FNFfi em quatro seções fundamentais, a saber: Seção de Filosofia, Seção de Ciências, Seção de Letras e Seção de Pedagogia e ainda uma seção especial de Didática. A História estava compreendida na Seção de Ciências junto e ao lado da Geografia. Diferente do que ocorrera na UDF, a Nacional de Filosofia reuniu num só curso as duas formações profissionais. Tratava-se de novo capítulo do processo de institucionalização do ensino superior de História que, à semelhança dos tradicionais Institutos Históricos e Geográficos, vinculava-se, agora, aos saberes da Geografia. Na Universidade do Brasil, a separação entre ambas as disciplinas só ocorreria bem mais tarde, em 1955, renunciando o processo de especialização do conhecimento e da departamentalização das estruturas universitárias.

A Faculdade Nacional de Filosofia encerrava um ideário de formação intelectual que grassou por gerações de estudiosos e profissionais em diversos campos de conhecimento, constituindo-se como marco relevante do desenvolvimento cultural, científico e tecnológico brasileiro. Seu projeto acadêmico ambicionava uma educação universalista e integradora que, entretanto, e simultaneamente, distinguia, seccionando numa hierarquia tácita, a carreira científica

da vocação para o magistério. Com efeito, embora legalmente tivesse a pesquisa como seu objetivo, as atividades de investigação em História continuaram restritas aos tradicionais institutos históricos, pois o foco da FNFi foi prioritariamente voltado à formação do magistério, alvo padrão das faculdades de Filosofia nas décadas de 1930 e 1940.

Em fins dos anos 1960, com o esgotamento dessa concepção educacional que englobava em uma única instituição todos os ramos do saber e cujos fundamentos metafísicos e epistemológicos repousavam na ideia da Filosofia como a “ciência primeira”, a Faculdade Nacional de Filosofia foi desmembrada em diversos Institutos especializados que, hoje, fazem parte dos quadros da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Contudo, e não obstante esse desmembramento, a sua memória continua viva sendo referência obrigatória para a consolidação da universidade no Brasil. As primeiras instalações da Faculdade Nacional de Filosofia foram o prédio da atual Escola Estadual Amaro Cavalcanti, uma das escolas públicas fundadas pelo Imperador Pedro II, situada no bairro do Flamengo. Mais tarde, porém, os cursos da Nacional de Filosofia foram paulatinamente transferidos para o edifício Itália, edifício encampado em meados 1942, logo após o ingresso do Brasil na II Grande Guerra e que ficava na Esplanada dos Ministérios, centro do Rio de Janeiro. Em março de 1967, sob o impacto da Reforma Universitária, o Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) foi criado pela reunião do Instituto de Ciências Sociais (ICS) e dos Departamentos de História e de Filosofia daquela antiga Faculdade. Mas, logo em seguida, sob forte oposição do movimento estudantil, o recém-criado IFCS foi transferido para a sede do ICS, que ficava numa casa no bairro de Botafogo cuja propriedade havia sido da família de Joaquim Nabuco, localizada à Rua Marquês de Olinda, perto da Livraria Editora José Olympio, que já então publicava e reunia os mais expressivos nomes da inteligência brasileira. Finalmente, em 1969, o curso de História mudou-se para o Largo de São Francisco de Paula, onde há quatro décadas o IFCS e, desde dezembro de 2009, o Instituto de História está localizado.

Neste antigo prédio da Escola Politécnica, os docentes têm formado numerosas gerações de professores estudiosos da História. E desde os anos 1980, dedicam-se com igual intensidade e envolvimento, às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Se nos tempos da antiga Faculdade Nacional de Filosofia, tais frentes de atuação foram consideradas excludentes — já que se sobrevalorizou a formação para o magistério em detrimento a de pesquisador —, desde a redemocratização

política da sociedade brasileira e, mais notadamente ainda, durante os anos noventa do século XX, com a abertura do turno noturno no curso de graduação (2º semestre de 1994); com a realização de sucessivos concursos públicos para provimento de vagas docentes (que resultaram num impressionante sopro renovador do quadro permanente); com a consolidação do curso de mestrado e a criação do doutorado nos programas de pós-graduação em História; enfim: com o somatório combinado de todos esses fatores políticos ou sociais e esforços para a reorganização institucional e reestruturação acadêmica, o curso de História da UFRJ tem se consagrado como um importante núcleo da produção historiográfica brasileira e de formação profissional de historiadores.

Desde 2010, os cursos de Bacharelado e Licenciatura em História, oferecidos nos turnos Integral e Noturno, estão sob a responsabilidade do Instituto de História, sendo de sua competência planejar, coordenar e executar as diversas atividades relacionadas à oferta de disciplinas, orientação pedagógica, organização didático-pedagógica, organização administrativa e distribuição de pessoal. Em termos de Pós-Graduação, o Instituto de História abriga três programas: o Programa de Pós-Graduação em História Social (PPGHIS), em nível de Mestrado (desde 1982) e Doutorado (desde 1992); o Programa de Pós-Graduação em História Comparada (PPGHC), em nível de Mestrado (desde 2002) e de Doutorado (desde 2009); e o ProfHistória, mestrado profissional em Ensino de História. A existência dos programas foi motivada pelo crescimento, transformação, diversidade e elevação da qualidade da produção do conhecimento histórico; pelo investimento na titulação de seu Corpo Docente fomentando sua qualificação e capacitação para atuar em ambos os níveis do ensino superior; pela reafirmação do compromisso com a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão; e pelo desenvolvimento dos grupos de pesquisa consolidados e emergentes. O IH, ao se abrir aos novos tempos, atendendo a distintas demandas sociais, efetiva de fato a aproximação entre Graduação e Pós-Graduação, integrando ensino-pesquisa-extensão e ampliando o número de vagas discentes.

CURSOS DO IH	
GRADUAÇÃO (cerca de 1400 alunos)	PÓS-GRADUAÇÃO
Bacharelado em História - Integral	Programa de Pós-Graduação em História Social

Bacharelado em História - Noturno	(PPGHIS): Curso de Mestrado Curso de Doutorado
Licenciatura Plena em História - Integral	Programa de Pós-Graduação em História Comparada (PPGHC): Curso de Mestrado Curso de Doutorado
Licenciatura Plena em História - Noturno	
	ProfHistória: Mestrado profissional em Ensino de História

Cronologia selecionada⁵⁸

1920

O Decreto nº. 14.343, de 07 de setembro, institui a Universidade do Rio de Janeiro — justaposição de três escolas tradicionais que conservaram as suas características originais.

1931

Reforma Francisco Campos. O governo sanciona um conjunto de decretos organizando o ensino secundário e estabelecendo novo projeto de ensino superior no Brasil: Decreto 19.850, de 11 de abril, cria o Conselho Nacional de Educação; Decreto n. 19.851, de 11 de abril, institui o Estatuto das Universidades Brasileiras, que dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil adotando o regime universitário; o Decreto n. 21.241, de 14 de abril, consolida as disposições sobre o ensino secundário.

1934

Pela primeira vez, a Constituição estabelece que a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos.

Início das atividades do Conselho Nacional de Educação (CNE) e dos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs).

É instituída a Inspetoria de Monumentos Nacionais (IPM), primeiro órgão voltado para a preservação do patrimônio histórico (Decreto n. 24.735, de 14 de julho).

1935

O Decreto nº. 5.513, de 04 de abril, cria a Universidade do Distrito Federal (UDF).

⁵⁸ As informações para esta cronologia foram compiladas nos arquivos do IFCS e do PROEDES pelos seguintes bolsistas da COC-70, alunos do curso de Graduação em História: André Barbosa Fraga, Jorge Moraes, Daiane Lopes Elias, Elizete Gomes Coelho dos Santos, Daniela Baeta e Fernanda de Souza Antunes.

1937

A Constituição de 1937 suprime o texto "*a educação é direito de todos*".

Lei nº. 452, de 05 de julho: fundação da Universidade do Brasil. Seu Artigo 27 estabelece a natureza dos vínculos entre a Universidade e o Governo, dispondo que o reitor e os diretores das unidades de ensino seriam escolhidos, dentre os catedráticos, pelo Presidente da República e nomeados em Comissão, até que fosse decretado o Estatuto da Universidade.

É criado o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN); seu primeiro presidente foi Rodrigo de Melo Franco de Andrade.

1938

Ano da fundação da União Nacional dos Estudantes (UNE).

1939

O Decreto-lei n. 1.063, de 20 de janeiro, extingue a Universidade do Distrito Federal e seus quadros são incorporados à Universidade do Brasil. O Decreto-lei n. 1.190, de 04 de abril, cria a Faculdade Nacional de Filosofia (FNF), organizando-a em quatro Seções fundamentais: Seção de Filosofia, Seção de Ciências, Seção de Letras e Seção de Pedagogia, Seção Especial de Didática. Ao professor catedrático são concedidos poderes para requisitar, conforme a necessidade do ensino, um ou mais professores assistentes para a sua cátedra. (A vitaliciedade das cátedras foi estabelecida posteriormente, no Artigo 168 da Constituição de 1946. Vigorando por quase trinta anos, o sistema de cátedra será extinto apenas em 1967).

1942

Em 09 de abril é promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, conhecida como Reforma Capanema.

1946

A nova Constituição determina a obrigatoriedade do Ensino Primário e dá competência à União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. O texto "*a educação é direito de todos*" volta a figurar na carta constitucional.

É aprovado o Estatuto da Universidade do Brasil. O Decreto n. 21.321, de 18 de julho, estabelece o ensino e a pesquisa como seus objetivos; e o regime de tempo

integral para os docentes no desenvolvimento dessas atividades. Também dispôs sobre a nova estrutura organizacional da FNFI, que passava a congregar os seguintes Departamentos: Departamento de Filosofia, Departamento de Matemática, Departamento de Física, Departamento de Química, Departamento de História Natural, Departamento de História e Geografia, Departamento de Ciências Sociais, Departamento de Letras e Departamento de Pedagogia. A partir de então são extintas as Seções na estrutura acadêmico-administrativa da FNFI.

O Decreto-lei n. 9.092, de 26 de março, prevê alterações no processo de formação pedagógica. Com dupla orientação, o DEL mantinha o formato adotado pela FNFI, mas, também, permitia uma nova orientação curricular suprimindo o curso de Didática. Os cursos passariam a ter quatro séries consecutivas e a formação pedagógica do candidato ao magistério seria reduzida, transcorrendo simultaneamente ao bacharelado. Ao contrário da USP, a Nacional de Filosofia rejeitou a nova modalidade.

O Decreto-Lei n. 9.053 amplia o regime didático das Faculdades de Filosofia, tornando obrigatória a existência dos ginásios de aplicação (futuros Colégios de Aplicação — CAPs).

1948

Em julho, criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); seu primeiro presidente foi Jorge Americano (USP).

1951

Criação do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) — Álvaro Alberto da Mota e Silva foi nomeado seu presidente. Criação da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual CAPES), seu primeiro dirigente foi Anísio Teixeira.

1953

Com a criação do Ministério da Saúde, o antigo Ministério da Educação e Saúde Pública desmembra-se e passa a se chamar Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Em 19 de novembro, através do Processo n. 5.167, dá-se a separação entre os cursos de Geografia e História da Faculdade Nacional de Filosofia.

1955

Reunindo intelectuais do Rio de Janeiro e São Paulo, foi criado o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) cujas finalidades eram “o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais, notadamente da sociologia, da história, da economia e da política, especialmente para o fim de aplicar as categorias e os dados dessas ciências à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira, visando à elaboração de instrumentos teóricos que permitam o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional.” (Decreto n. 37.608)

1958

Sob a inspiração dos ideais divulgados pelo ISEB, foi lançado o *Boletim de História da Faculdade Nacional de Filosofia*, publicação que passou a contar com a participação de vários alunos, dentre os quais: José Luiz Werneck da Silva, Pedro Celso Uchoa Cavalcanti Neto, Pedro de Alcântara Figueira, Ondemar Ferreira Dias Junior, José Américo Motta Pessanha.

1961

Na cidade de Marília, São Paulo, entre os dias 15 e 21 de outubro, no I Simpósio dos Professores de História do Ensino Superior, fundação da Associação dos Professores Universitários de História (a atual ANPUH). Seu primeiro presidente foi o catedrático de História Antiga e Medieval da Universidade do Brasil, Eremildo Luiz Vianna — que nessa mesma época também exercia o cargo de Diretor da FNFi (gestões 1953 – 1963).

Depois de treze anos de intensos debates, em 20 de dezembro, entrava em vigor a Lei n. 4.024, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

1962

Em cumprimento à LDB, é criado o Conselho Federal de Educação, que substituíra o Conselho Nacional de Educação. O MEC estabelece o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização, sob a inspiração do método Paulo Freire.

1964

Posta na ilegalidade, a União Nacional dos Estudantes tem a sua sede invadida e incendiada.

Em 02 de junho, a Reunião Extraordinária da FNFi foi iniciada com o comunicado de

que as atas das suas últimas plenárias deixariam de ser lidas, pois foram requisitadas pela Comissão de Inquérito instalada para averiguar a acusação de subversão dirigida contra o corpo docente da Nacional de Filosofia. Constituída no Conselho Universitário, mas presidida pelo General Acyr Rocha Nóbrega, essa comissão, afirmou o professor Jorge Kingston, findou os seus trabalhos *"de modo infeliz"*, pois *"fez acusações no seu relatório ao ex-diretor, Prof. Eremildo Vianna [acusado de peculato] e à Congregação e, nem ao menos aplicou penalidades aos estudantes comprovadamente subversivos e desordeiros."*

1965

A Lei n. 4.831, de 05 de novembro, altera as denominações das Universidades Federais situadas nas cidades do Rio de Janeiro e Niterói, que passam a chamar Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal Fluminense (UFF), respectivamente.

Conhecido como "Parecer Sucupira", o Parecer CES n. 977, de 03 de dezembro, define a natureza e os objetivos dos cursos de pós-graduação.

1966

A UNE decreta greve geral e elege o dia 22 de setembro como o Dia Nacional de Luta contra a Ditadura. A polícia invade a Faculdade Nacional de Medicina; o episódio ficou conhecido como o Massacre da Praia Vermelha.

1967

Consolidando diversos instrumentos legais⁵⁹, a Reforma Universitária já indicava as suas diretrizes gerais no Decreto-Lei n. 252 e ao fim resultou: na dissolução do regime de cátedras, que foram substituídas pelos Departamentos (células básicas da estrutura acadêmica que passaram a integrar as áreas disciplinares); no estabelecimento do sistema de créditos e das matrículas por disciplina, findando com as turmas anuais e com as tradicionais matrículas por série; na criação dos ciclos básico e profissionalizante; na extinção das antigas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

⁵⁹ Em 28/11/1968 a Lei n. 5.540 extingue a estrutura das cátedras nas instituições de ensino superior brasileiras. A Lei nº. 5.540, de 28/11/1968, fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. O Decreto-Lei nº. 464, a Reforma Universitária fixa normas para incremento de matrículas no ensino superior.

Sob o mesmo ânimo da Reforma Universitária, o artigo 20 do Decreto-Lei n. 60.455, de 13 de março, dá criação ao Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS). A Portaria n. 354 (DOU 31/05/1967) designa o Professor Djacir Menezes (1907-1996) como o seu primeiro Diretor *pro-tempore*.

Em 21 de novembro, o primeiro ponto de pauta da segunda Reunião de Reorganização do IFCS foi o debate acerca da “*atitude grevista dos estudantes dos cursos de Ciências Sociais, História e Filosofia desde a transferência dos referidos da sede da Faculdade de Filosofia para este Instituto [situado à Rua Marquês de Olinda, 64 – Botafogo], dia 26 próximo passado*”.

A proposta para o novo Regimento do IFCS finalmente estabeleceu que “*os alunos aprovados no ano básico dos cursos de bacharelado poderão seguir simultaneamente as disciplinas pedagógicas exigidas para a licenciatura*”.

1968

Desde janeiro, as reuniões de Reorganização do IFCS passam a ser reconhecidas como reuniões de Congregação do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. A Professora Maria Yedda Leite Linhares, do curso de História, apresenta proposta para formação dos cursos de Mestrado e Aperfeiçoamento. Em fevereiro, a Professora Marina São Paulo de Vasconcellos, do curso de Ciências Sociais, torna-se Diretora *pro-tempore* do IFCS. Entre outras deliberações, ela apresenta à Congregação de março, uma moção de solidariedade ao Professor Florestan Fernandes (USP) “*que fora forçado a solicitar demissão depois de 25 anos de magistério*”.

Nas ruas do centro da cidade do Rio de Janeiro, em 26 de junho, a *Passeata dos Cem Mil*.

Em 03 de outubro, no mesmo dia em que ocorria a *Batalha da Maria Antonia* — briga campal entre os estudantes da USP e da Mackenzie — o IFCS sofreu um atentado terrorista⁶⁰. No dia seguinte, em reunião da Congregação, a Diretora do

⁶⁰ Sobre o atentado terrorista, Gilberto Velho, então aluno, recorda: “*Marina já diretora [...] jogaram uma bomba na Marquês de Olinda. Essa bomba explodiu naquela árvore que ainda está lá, no jardim da Marquês de Olinda, 64*” apud RIBEIRO, A. M. Marina de Vasconcellos e o IFCS/UFRJ em tempos extraordinários: AI-5, repressão, conflitos e o sentido da universidade pública In: MUNTEAL *et alii* (org.) *Tempo negro, temperatura sufocante — Estado e sociedade no Brasil do AI-5*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008, p 248. Tombada pela Prefeitura, a árvore, um belo espécime de pau-ferro plantado em 1867, permanece intacta até os dias de hoje; a casa, contudo, foi demolida e deu lugar a um moderno edifício residencial.

Instituto nomeia uma comissão para a apuração dos fatos informando que as providências tomadas abrangem a presença da polícia técnica, uma vigília cívica de professores e alunos, a visita à reitoria. Informa também que o Reitor autorizou medidas imediatas para a restauração dos danos materiais. Nessa mesma reunião, a Professora Marina São Paulo de Vasconcellos discorre sobre a aprovação pelo Conselho Universitário do novo Regimento do IFCS.

Através dos atos de exceção que culminaram no AI-5 foram cassados os seguintes professores dos cursos de Ciências Sociais, Filosofia e História da Universidade do Brasil / UFRJ: Álvaro Vieira Pinto, Eulália Maria Lahmayer Lobo, Evaristo de Moraes Filho, Guy José Paulo de Holanda, Hugo Weiss, Lincoln Bicalho Roque, Manoel Maurício de Albuquerque, Maria Yedda Leite Linhares, Marina São Paulo de Vasconcellos, Mário Antônio Barata, Miriam Limoeiro Cardoso, Moema Eulália de Oliveira Toscano, Victor Nunes Leal, Wanderley Guilherme dos Santos.

1969

Entra em vigor o Decreto-Lei n. 477, de 26 de fevereiro, que *“define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares”*.

O IFCS foi transferido para o antigo prédio da Escola Politécnica, situado no centro histórico da cidade, no Largo de São Francisco de Paula. Antes, na Congregação de fevereiro, a Presidente do Diretório Acadêmico apresenta as reivindicações estudantis para ampliação das vagas do vestibular e abertura de cursos no turno noturno.

O Parecer CFE n. 77 regulamenta o Sistema Nacional de Pós-Graduação.

1971

Em reação à crescente demanda por mais vagas, visando a resolver a crise dos chamados “excedentes”, o Decreto n. 68.908, de 13 de julho, dispõe sobre o Concurso Vestibular e fixa as condições para a admissão na Universidade estabelecendo o caráter classificatório dos vestibulares.

1975

Desenvolvimento do primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG), que vigorou durante o período de 1975 a 1979. O Conselho de Ensino para Graduados

(CEPG) consolida a legislação atinente à pós-graduação na UFRJ e estabelece a regulamentação dos cursos de pós-graduação (Resolução CEPG n. 1/75).

1978 | 1979

A Portaria n. 505 do MEC aprova as diretrizes básicas para o ensino de Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) nos cursos de 1º e 2º graus e de Estudos de Problemas Brasileiros (EPB) nos cursos superiores.

Em Congregação, o IFCS regulamenta as primeiras iniciativas de formação de cursos de pós-graduação em História, que já estavam em funcionamento desde 1970, mas só obtiveram a aprovação do CPEG em 1979.

A Resolução CFE n. 07/79 distingue os conteúdos programáticos da disciplina Estudos Sociais permitindo, a partir das últimas séries do 1º Grau, o seu desdobramento em História e Geografia.

Em 25 de junho de 1979, a Associação de Docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ADUFRJ) promove manifestação pela reintegração dos professores cassados.

1980

No início dos anos 1980, foi formado o primeiro núcleo de pesquisa do Departamento de História: o Núcleo de Pesquisa e Estudos Históricos (NPEH). Pioneiro, o NPEH foi anterior a qualquer regulamentação da UFRJ sobre a formação de Núcleos e Laboratórios de Pesquisa. Sua formação visava renovar a historiografia brasileira e as discussões teórico-metodológicas acerca da escrita da história e sinalizou para o propósito de não dissociar o ensino da pesquisa no curso de Graduação.

Com o objetivo de divulgar conferências e eventos promovidos pelo Mestrado do curso de História, são publicados *História em Cadernos*. Durante toda a década de 1980, essas brochuras circularam e foram importante veículo para a consolidação das atividades de pesquisa e extensão.

1982

Com seu curso de Mestrado em funcionamento desde 1980, o Programa de Pós-Graduação em História Social (PPGHIS) é reconhecido pelo MEC e terá o Doutorado credenciado dez anos depois, em 1992. Desde o seu início, o PPGHIS já

formou mais de quinhentos estudiosos da História, sendo um consagrado núcleo da produção historiográfica brasileira.

1985

José Luiz Foresti Werneck da Silva (1932-1995), na chefia do Departamento de História da UFRJ, publica *A deformação da história; ou Para não esquecer*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985. Em um esforço para passar a História a limpo, o livro reunia depoimentos, a memória e as interpretações sobre fatos da história recente de importantes historiadores do Rio de Janeiro.

1988 | 1989

O Artigo 207 da Constituição de 1988 prevê que “*as universidades gozam de autonomia didático-científica [...] e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*”.

Depois de acirrado processo de escolha discente, em que a sigla CASA (menção a Stuart Angel) foi preterida, o órgão da representação estudantil do curso de História assume o nome de Centro Acadêmico Manoel Mauricio de Albuquerque (CAMMA), homenageando o professor do IFCS que fora cassado pelo AI-5.

1994

A partir do segundo semestre letivo, numa ampliação de 100% na oferta de vagas do vestibular, o curso de História da UFRJ abre um novo turno e passa a oferecer os cursos de Bacharelado e Licenciatura em dois regimes de turno: o integral e o noturno. Sob o impulso dessa ampliação, o Departamento de História renova cerca de 70% do seu quadro docente permanente.

1995

Em agosto, o Laboratório de História Antiga (LHIA) lança o primeiro número da revista *Phoênix* — até hoje a única publicação nacional especializada em História Antiga. O periódico caracteriza-se por ser fórum isonômico de divulgação científica que busca a peculiaridade das abordagens historiográficas brasileiras, sendo um intermediador do diálogo entre os estudiosos da Antigüidade brasileiros e estrangeiros. Atualmente, a revista circula em meio impresso e em virtual (<http://www.lhia.ufrj.br>).

1996 | 1997

Após oito anos de discussões no Congresso Nacional, é sancionada a Lei n. 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Sob a direção da Professora Yvonne Maggie de Leers Costa Ribeiro, tem início a reforma e modernização das instalações da biblioteca do IFCS, Biblioteca Marina São Paulo Vasconcellos.

2000

Foi publicado o primeiro número de *Topoi. Revista de História*, periódico do Programa de Pós-Graduação em História Social (PPGHIS). O periódico objetiva promover o debate intelectual e a reflexão no campo das Ciências Humanas e Sociais, através de resenhas críticas sobre a produção recente e da divulgação de pesquisas realizadas por especialistas altamente qualificados no Brasil e no exterior. Desde dezembro de 2008, Topoi apresenta-se renovada, em formato eletrônico, acessível no sítio <http://www.revistatopoi.org>

2002

Com o apoio da Reitoria, o Programa de Pós-Graduação em História Comparada (PPGHC) inicia as suas atividades. Em maio de 2004, o PPGHC obtém o credenciamento da CAPES, sendo devidamente reconhecido pelo MEC em 10 de novembro. Rapidamente, em 2007, o PPGHC dá início ao curso de Doutorado, alcançando o conceito quatro na CAPES.

2004

No fim do ano letivo, começa a circular o *Caderno Universitário de História (CUH)*, periódico discente publicado pelos alunos de Graduação. A partir de então, o CUH promove uma série de ciclos de debates acerca das pesquisas do alunato. Poucos anos depois, em abril de 2008, os mestrandos e doutorandos de ambos os programas de pós-graduação do curso de História (PPGHIS e PPGHC) organizam conjuntamente *Diálogos & Aproximações: Seminário de Pesquisa da Pós-Graduação em História da UFRJ*, evento acadêmico que reuniu jovens historiadores de todo o Brasil.

2007

O Programa de Pós-Graduação em História Comparada (PPGHC) lança a *Revista de História Comparada* (<http://www.hcomparada.ifcs.ufrj.br/revistahc>) em meio virtual. A revista caracteriza-se por ser um espaço de publicação dedicado a: demonstrar a originalidade e a singularidade das abordagens comparativas nos diversos modelos metodológicos possíveis; estabelecer um lugar de diálogo de historiadores com os demais saberes; e garantir a diversidade e a qualidade científica, sendo por excelência um campo de experimentação comparada dos resultados de pesquisa, aberta a críticas e sugestões.

2009

Em 13 de maio, a Plenária Ordinária do Departamento de História aprova a iniciativa para a autonomia do curso de História indicando os integrantes da Comissão Constituinte para elaborar o documento de criação com as diretrizes do futuro Instituto de História da UFRJ.

2010

Em 09 de dezembro, em sessão especial, o Conselho Universitário (CONSUNI) da Universidade Federal do Rio de Janeiro aprovou por unanimidade a alteração do Estatuto desta Universidade, transformando o Departamento de História — vinculado ao Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) —, em uma nova unidade acadêmica, com autonomia e gestão própria. Concretizava-se, assim, a criação do Instituto de História (IH) da UFRJ, vinculado ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH).

2010 | 2012

A Congregação do Instituto de História e o Conselho de Graduação aprovam uma série de documentos que criam as condições para implementação do novo Projeto Pedagógico do Instituto de História.

III JUSTIFICATIVA, FINALIDADE E IDENTIDADE DO CURSO

Os cursos de licenciatura devem possuir identidade própria, não devendo ser tratados como meros complementos na formação dos bacharéis. Esta identidade deve ser buscada por meio do reconhecimento da especificidade dos saberes profissionais do professor, bem como da articulação entre teoria e prática ao longo

do processo formativo.

Diferente do que ocorreu com várias disciplinas das Humanidades (as Ciências Sociais e a Filosofia, por exemplo), a tradição historiográfica brasileira sempre esteve íntima e continuamente vinculada ao ensino. Afinal, nenhuma das inúmeras reformas do ensino que se sucederam, ao longo dos últimos tempos — a Reforma Francisco Campos (1931), a Reforma Capanema (1942) e todas as variações nas Leis de Diretrizes e Bases (1961, 1971, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1980-1990), o Plano Nacional de Educação (2001) etc. —, promoveu a exclusão sumária dos saberes históricos dos currículos escolares. Longe disso. Disciplina inaugural das Humanidades, a História é formadora de identidades, sendo atualmente oferecido desde o sexto ano, durante sete anos consecutivos, a todos que estejam inscritos no sistema público ou privado do Ensino Básico.

A profunda relação entre docência e pesquisa no campo da História pode ser atestada, por exemplo, se lembrarmos de que não foi exatamente através das pesquisas realizadas na Universidade (ou nos Institutos Históricos, no Itamaraty, no ISEB etc.) que importantes historiadores desta cidade conheceram a consagração. Antes, foi o exercício do magistério (notadamente no Colégio Pedro II) e a confecção de manuais escolares ou a publicação de livros para divulgação histórica aquilo que efetivamente os notabilizou. Em verdade, a identidade profissional do historiador sempre esteve predominantemente orientada para o magistério. E a própria Universidade do Brasil, quando da sua origem, visava fundamentalmente à formação de professores, pois só tardiamente⁶¹ o sistema de pós-graduação foi implantado e a pesquisa tornou-se um modo de exercício profissional autônomo.

A mesma vocação para a docência manifestou-se na gênese da associação profissional dos historiadores, a ANPUH (originalmente Associação Nacional de Professores Universitários de História). Fundada em 1961, e tendo como objetivo primeiro “*O aperfeiçoamento do ensino de História em seus diversos níveis*”, a ANPUH organiza-se a partir da agregação voluntária e individual e só muito recentemente passou a reunir o Fórum Nacional de Coordenadores das Pós-

⁶¹ Assinado por Newton Sucupira, o Parecer 477 de 1965 institui o sistema da moderna Pós-Graduação no Brasil. No entanto, ao invés da trajetória de institucionalização das Ciências Sociais, que receberam importantes incentivos das agências internacionais de fomento à pesquisa e imediatamente criaram os seus programas de pós-graduação, a área de História só inaugurou os seus primeiros mestrados (UFF e USP) em 1971. Na UFRJ, esse processo foi mais tardio ainda: o PPGHIS tem apenas vinte e seis anos e o PPGHC foi criado recentemente, em 2002.

Graduações. Em outras palavras, seus princípios, objetivos e formato associativos sempre foram totalmente distintos dos das associações de outras áreas cujas origens remontam ao interesse e iniciativa institucionais de seus programas de pós-graduação. E revelam uma das marcas constitutivas da nossa *cultura histórica* e historiográfica que, mesmo quando pretendeu romper com a bela tradição generalista do ensaísmo histórico, sugerindo uma hierarquia entre competências cognitivas e almejando a especialização ou o rigor metódico da pesquisa científica, nunca consolidou um divórcio litigioso entre os saberes acadêmico e escolar.

Assim, ainda que, seguindo as Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior e, após longo processo de discussão, o Instituto de História tenha delineado o Curso de Licenciatura Plena com identidade própria e diferenciada do Curso de Bacharelado, a concepção do Projeto Pedagógico mantém-se atenta ao princípio de formação integral do profissional de História, considerando a complexidade posta ao conhecimento histórico na e pela contemporaneidade⁶². Assim, não se excluirá, por completo, das competências do Curso do Bacharelado a preocupação com ensino, bem como não se isentará das habilidades previstas no Curso de Licenciatura, a pesquisa.

O Curso de Licenciatura Plena em História prepara o profissional de História capacitado ao exercício do seu trabalho em suas múltiplas dimensões, através do desenvolvimento de sua capacidade de refletir, produzir e disseminar conhecimento histórico. Estimula-se a experiência em pesquisa histórica e o debate de alternativas teóricas e práticas para os grandes problemas sociais, especialmente para os do Brasil. Assume-se o compromisso com formação de um profissional de História apto a fazer pesquisa, formular e refletir sobre os paradigmas e os questionamentos ao saber instituído, e conjugar ensino e pesquisa. O surgimento de novas demandas sociais ampliou o campo de atuação do profissional de História e a necessidade de dominar novas tecnologias, metodologias e conceitos. Portanto, para o graduado em História, alargaram-se as possibilidades de atuação, como, por exemplo, trabalhar em institutos de pesquisa que não desenvolvem necessariamente atividades de ensino; realizar ações vinculadas ao patrimônio artístico e cultural e à cultura material (associação Arqueologia/História); atuar em museus; realizar trabalhos em meios de comunicação de massa (imprensa, televisão etc.) e em institutos de

⁶² http://www.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=19 em 26 de março de 2013.

pesquisa de opinião ou agências de publicidade; oferecer assessorias culturais e políticas; trabalhar na constituição e gestão de bancos de dados, na organização de arquivos e em outras áreas relacionadas à organização e à preservação da informação.

A formação plena na Licenciatura permite, especificamente, que ele lecionem as disciplinas históricas no Ensino Básico (Ensino Fundamental e Ensino Médio) nas suas diversas modalidades: educação de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e educação à distância. Ademais, habilita o licenciado a realizar pesquisas e investigações na área de ensino e aprendizagem da História, escrever e produzir livros e materiais didáticos, prestar serviços de consultoria e assessoria a entidades públicas e privadas nos setores educacionais, científicos e culturais.

O Curso de Licenciatura em História possui um perfil aberto e flexível, abarcando muitas opções nas principais temáticas da Área de História. Conjuga-se, como espinha dorsal do Curso, uma sólida formação metodológica às pesquisas finas, desenvolvendo no aluno a capacidade crítica e reflexiva essenciais ao trabalho do Historiador.

IV. CONCEPÇÃO DO CURRÍCULO E OPERACIONALIZAÇÃO

O Curso de Licenciatura Plena em História possui um currículo organizado com base em um núcleo de disciplinas e requisitos curriculares suplementares obrigatórios, complementado com disciplinas e requisitos curriculares suplementares optativos considerados igualmente indispensáveis para uma adequada formação profissional.

Oferecido nos turnos Integral e Noturno, o Curso de Licenciatura mantém as mesmas exigências para os dois turnos. A estrutura curricular se organiza, de acordo com a Resolução CEG nº 02/2003, conforme descrito abaixo:

Disciplinas obrigatórias: 29 disciplinas (com conteúdos teóricos e práticos) oferecidas pelo Instituto de História e pela Faculdade de Educação, totalizando 111 créditos nos quais o aluno deve obter aprovação para fazer jus ao grau e ao diploma.

RCS Obrigatórios: 2 RCS (4 créditos e 180h cada), objetivando a realização da monografia de final de curso; 1 RCS (8 créditos e 400h) referente ao estágio

curricular supervisionado.

RCS Optativos de Escolha Restrita: requisitos curriculares suplementares que o aluno tem que escolher para completar um determinado número de créditos dentro de grupos concatenados. Tais RCS compõem o núcleo profissionalizante do Curso e se dividem da seguinte forma: RCS do Grupo Extensão para creditação de atividades extensionistas (totalizando 364 horas); RCS do Grupo de Atividades Curriculares Complementares (3 créditos e 200h).

Disciplinas Optativas de Escolha Condicionada: aquelas disciplinas discriminadas nominalmente na grade curricular, dentre as quais os licenciandos devem necessariamente escolher algumas para completar 12 créditos. Tais disciplinas compõem o núcleo profissionalizante do Curso.

Disciplinas de Livre Escolha: todas as disciplinas ou RCS da UFRJ não integrantes do currículo como obrigatórias, dentre as quais o aluno deve necessariamente escolher uma ou algumas para complementar 04 créditos.

Disciplinas de Escolha Restrita: as *Oficinas de Ensino de História*, que dizem respeito à prática como componente curricular, e propiciam a vivência de questões da docência ao longo do curso. O grupo de escolha restrita proporciona ao aluno a autonomia em selecionar as Oficinas que deseja cursar, totalizando 400 horas e 16 créditos.

Estes dados estão discriminados no formulário CEG 08, em anexo, e podem ser resumidos com o quadro abaixo:

DISCIPLINAS/REQUISITOS CURRICULARES SUPLEMENTARES - RCS	NÚMERO DE CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA
Disciplinas Obrigatórias	111	1.680 h
RCS Obrigatórios (monografia e prática de ensino)	16	760 h
RCS de Escolha Restrita – Atividades Curriculares de Extensão		364 h
RCS de Escolha Restrita – Atividades Curriculares Complementares	03	200 h ⁶³
Disciplinas Complementares de Escolha Condicionada	12	180h

⁶³ De acordo com o Art. 1º da Resolução CNE/CES nº 2 de 19/02/2001, a integralização nos cursos de licenciatura plena deve garantir 200 horas para atividades acadêmico-científico-culturais.

Disciplinas Complementares de Livre Escolha / RCS	04	60h
Disciplinas Complementares de Escolha Restrita (Oficinas de Ensino de História)	16	400 h
TOTAL	162	3.644h

Disciplinas obrigatórias e optativas

As disciplinas obrigatórias e as optativas de escolha condicionada são oferecidas pelo Instituto de História e pela Faculdade de Educação, de forma integrada. Com as obrigatórias oferecidas pelo Instituto de História, fornece-se um tratamento horizontal das tradicionais áreas do conhecimento histórico, a partir de um recorte espaço-temporal, visando a possibilitar ao licenciando um conhecimento mínimo indispensável em História dos seguintes setores do conhecimento: História Antiga, História Medieval, História Moderna, História Contemporânea, História do Brasil, História da América e História da África. Ademais, os alunos são apresentados às principais correntes historiográficas, assim como às questões teórico-metodológicas da área nas disciplinas do Setor de Teoria e Metodologia da História.

Completam o elenco de obrigatórias as disciplinas de formação pedagógica oferecidas pela Faculdade de Educação, ao longo de todo o processo formativo: História do Ensino de História, Fundamentos Sociológicos da Educação, Educação Brasileira, Filosofia da Educação no Mundo Ocidental, Relações Étnico-raciais e Direitos Humanos, Didática, Didática de História I, Didática de História II, Psicologia da Educação, Educação e Comunicação II (LIBRAS).

As disciplinas gerais de caráter propedêutico (Antropologia Cultural) são oferecidas por outros Cursos da área das Ciências Humanas, de modo a fomentar o diálogo e a interdisciplinaridade, rompendo com a tradição e a cultura da fragmentação, dominante outrora nas universidades. Neste grupo, também se situam as disciplinas de livre escolha que podem ser escolhidas em qualquer Curso da UFRJ.

O currículo do Curso de História foi pensado para dar flexibilidade ao aluno na montagem do seu plano de estudo a cada período. Daí existir apenas um único pré-requisito para a maioria das disciplinas do curso de História. Com as disciplinas

complementares de escolha condicionada, objetiva-se verticalizar conhecimentos específicos, vinculados ou não aos setores acima referidos, aprofundando e atualizando temáticas e abordagens muitas vezes apenas esboçadas nas disciplinas obrigatórias. Dentre as disciplinas de escolha condicionada, encontram-se os tópicos especiais em cada um dos setores que permitem tratar de temas pesquisados pelo Corpo Docente do Instituto de História, garantindo um espaço para experimentação e atualização constantes.

Monografia

Monografia I e Monografia II são RCS obrigatórios. Constituem-se em um trabalho monográfico com base em pesquisa histórica ou reflexão de cunho ensaístico e de debate historiográfico sobre um tema específico de livre escolha do aluno. A elaboração da Monografia deve, portanto, se estender por 2 períodos e é desenvolvida sob orientação de um professor do Instituto de História ou credenciado pelo Conselho de Graduação do IH, havendo ainda a possibilidade de coorientação. Para aprovação na Monografia, esta deve ser avaliada pelo professor orientador e mais dois professores, obtendo a média igual ou superior a 7,0 (sete vírgula zero). A monografia, como trabalho final de curso, pode ser o elo com as diversas modalidades de Pós-graduação (Especialização, Mestrado e Doutorado). No Curso de Licenciatura em História, o trabalho monográfico resultante de pesquisa com foco no processo ensino-aprendizagem e que produzam reflexão que possibilite o aperfeiçoamento da prática pedagógica, atende ao que dispõe a Resolução CNE/CP 1 de 18/02/2002, ao preconizar que ensinar “requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento”⁶⁴.

Estágio Curricular Supervisionado

A Prática de Ensino tem como atividade central o estágio curricular supervisionado, mas engloba uma série de atividades a serem desenvolvidas na escola, e também em outros espaços institucionais que possam levar o aluno a

⁶⁴ Art. 3º e Art. 6º da Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002.

vivenciar inúmeras experiências pedagógicas. Nesse sentido, tem sido cada vez mais corrente a realização de projetos tais como oficinas pedagógicas de História, trabalhos científicos sobre o Ensino de História no Ensino Básico, para apresentação em eventos acadêmicos e demais iniciativas que visam estimular o aluno a refletir teórica e praticamente sobre a prática pedagógica do professor e o ensino de História.

O estágio curricular supervisionado é desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino de História, concomitantemente às disciplinas Didática Especial de História I e II. Estas disciplinas oferecem oportunidades e condições para a estruturação de práticas pedagógicas fundamentadas em conhecimentos teóricos e vivência de situações concretas, desenvolvidas com consciência e senso crítico, política e tecnicamente comprometidas com os contextos em que se realizam o processo de ensino-aprendizagem.

Durante o estágio curricular supervisionado, ao conhecer situações de trabalho concretas, os licenciandos têm oportunidades para apropriação do conhecimento educacional constituído e constituinte das práticas pedagógicas. Nesse momento, mais do que uma questionável e inatingível perfeição pedagógica, o objetivo é buscar o desenvolvimento de práticas que contribuam para a formação de um professor capaz tanto de enfrentar os desafios da profissão, quanto de produzir soluções criativas para o aperfeiçoamento dos processos de ensino-aprendizagem e para a superação de situações de fracasso escolar.

As situações escolares vivenciadas durante o estágio deverão compreender não só o cotidiano das salas de aula, mas todo um conjunto de outros aspectos da vida escolar, tais como: elaboração de projetos pedagógicos, realização de matrículas, organização das turmas, do tempo e dos espaços escolares, realização de campanhas educativas e de projetos culturais e comunitários, planejamento de festas, comemorações, jogos e competições desportivas, participação em reuniões de professores, de pais e da comunidade em geral, assim como em atividades relacionadas aos processos de organização dos alunos, professores e demais funcionários em ações de promoção da saúde, afirmação da cidadania e de mobilização sindical. Todas essas atividades, que envolvem etapas de observação, coparticipação e regência de turmas, visam a ampliar a concepção de estágio, para além da oportunidade de praticar o ensino de uma ou várias disciplinas em sala de aula, em uma ou mais turmas.

A carga horária exigida, de 400 horas, pode ser efetivada em até três períodos letivos. O estágio é supervisionado pelo professor de Prática de Ensino de História, que, além de uma carga horária específica para a referida disciplina, tem um tempo para reuniões de supervisão das atividades de estágio com os licenciandos e com as equipes de professores das unidades. Esse profissional desempenha um papel estratégico na articulação entre o que está sendo objeto de pesquisa, ensino e discussão na universidade e as práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade escolar.

A supervisão assume, assim, o sentido de mediação entre as duas instâncias de formação, criando possibilidades para a realização de um estágio no qual teoria e prática não se separam. Além disso, essa mediação poderá suscitar iniciativas de inovação escolar, abrir canais para a expressão de suas demandas de formação continuada, possibilitando uma constante atualização do ensino e das práticas realizadas na universidade.

O Colégio de Aplicação da UFRJ constitui-se como campo prioritário de estágio. Na medida em que essa instituição é especificamente destinada à formação de professores, propicia condições privilegiadas para sua realização. Além de uma formação acadêmica e condições de trabalho que permitem ministrar aulas pedagogicamente atualizadas, seus professores, seus professores têm carga horária prevista para a orientação dos licenciandos e para participar de reuniões de planejamento e avaliação com o professor de Prática de Ensino. Além do Colégio de Aplicação da UFRJ, é também considerada como campo de estágio a rede de escolas públicas federais, estaduais e municipais do Rio de Janeiro. Nesses espaços, as atividades são, também, orientadas por professores que atuam nessas unidades.

Prática como componente curricular: Oficinas de Ensino de História

Uma singularidade dos cursos de licenciatura é a necessidade de tratar de maneira integrada o processo formativo, evitando a cisão entre ensino, pesquisa e extensão. Daí a importância da Prática como Componente Curricular, conjunto de disciplinas responsáveis por associar o conhecimento produzido nas disciplinas teóricas e historiográficas com as peculiaridades colocadas pela educação básica formal. No âmbito da Licenciatura Plena em História do IH, a integração entre teoria e prática – que ademais deve se fazer presente em todas as etapas da graduação –

constitui o propósito norteador das *Oficinas de Ensino de História*, disciplinas de escolha restrita que são oferecidas pelas oito áreas de conhecimento atualmente existentes no Instituto de História: Antiga, Medieval, Brasil, América, Moderna, Contemporânea, África e Teoria.

O objetivo principal das Oficinas de Ensino de História é permitir aos licenciandos a elaboração de estratégias que estimulem a reflexão e a experiência dos procedimentos de reelaboração didática dos conteúdos discutidos nas disciplinas teóricas e historiográficas, articulando, assim, as atividades de ensino com as atividades de pesquisa e extensão. Além disso, as Oficinas de Ensino de História têm como finalidade a produção, pelos licenciandos, de materiais didáticos que possam ser utilizados em sala de aula futuramente. Da mesma maneira, elas viabilizam o debate sobre os modos de difusão e circulação do conhecimento histórico, sobre a História Pública, e finalmente sobre as formas de manejo de fontes primárias (escritas, orais, iconográficas) em sala de aula, concebendo estratégias para a utilização das mesmas na educação básica.

É também no âmbito das Oficinas de Ensino de História que são desenvolvidas experimentações com ferramentas e mídias digitais na pesquisa, estudo e ensino da História, permitindo assim a exploração dos aspectos práticos e teóricos da ludicidade envolvida no ensino e nos exercícios de aprendizado da História. Da mesma maneira, as Oficinas de Ensino de História se mostram como espaço privilegiado, no que diz respeito ao processo formativo, para a reflexão crítica sobre as concepções historiográficas e as propostas pedagógicas em torno da produção e circulação de livros didáticos no Brasil.

As Oficinas de Ensino de História fazem parte do grupo de Disciplinas de Escolha Restrita. Os licenciandos deverão cursar quatro oficinas de 100 horas, totalizando 400 horas de prática como componente curricular e 16 créditos, a partir do seguinte elenco de possibilidades:

- Oficina de Ensino de História Antiga I e II
- Oficina de Ensino de História Medieval I e II
- Oficina de Ensino de História Moderna I e II
- Oficina de Ensino de História Contemporânea I e II
- Oficina de Ensino de História do Brasil I e II

- Oficina de Ensino de História da América I e II
- Oficina de Ensino de História da África I e II
- Oficina de Ensino de Teoria da História I e II

Atividades curriculares complementares e de extensão

O licenciando em História deverá participar, ao longo de todo o processo formativo, de atividades complementares e ou de extensão, cumprindo o estabelecido pela Lei nº 10.172 de 09/01/2011 e, em especial, a meta 23 do Plano Nacional de Educação.

As Atividades Curriculares Complementares são importantes para a inserção dos alunos no mundo profissional. São consideradas Atividades Complementares Curriculares atividades que complementem a formação profissional do aluno, promovendo sua interação com o mercado de trabalho, e que o sensibilizem a manter uma atuação profissional marcada pelo compromisso ético. Assim, são valorizadas a inserção e desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão; participação no Programa de Monitoria da UFRJ; participação em estágios não obrigatórios em instituições de pesquisa e de ensino; assistência e apresentação de trabalhos em seminários e jornadas acadêmicas e extensionistas; publicação de textos que sejam resultado de pesquisas, prática docente ou extensionista em meios acadêmicos ou de divulgação do conhecimento.

Laboratórios de Pesquisa

Os laboratórios de pesquisa do Instituto de História articulam as atividades de pesquisa, ensino e extensão realizadas pelos docentes no âmbito dos Laboratórios. Neles, os alunos poderão desenvolver seus projetos de pesquisa monográfica.

Atualmente, o Instituto de História conta com os seguintes laboratórios:

LABORATÓRIOS DE PESQUISA	
1	Laboratório de História Antiga (LHIA)
2	Programa de Estudos Medievais (PEM)
3	Laboratório Medieval (MEDIEVO)

4	Núcleo de Pesquisa e Estudos Históricos (NPEH)
5	Programa de Estudos Americanos (PEA)
6	Laboratório de Estudos Africanos (LEÁFRICA)
7	Laboratório Interdisciplinar de Pesquisa em História Social (LIPHIS)
8	Programa de Historiografia e Ciência da História e da Cultura (PROCULT)
9	Programa de Estudos do Tempo Presente (TEMPO)
10	Laboratório de Estudos sobre os Militares na Política (LEMP)
11	Núcleo Interdisciplinar de Estudos Judaicos (NIEJ)
12	Laboratório de História do Esporte e do Lazer (SPORT)
13	Laboratório de Pesquisa em História das Práticas Letradas (PEHL)
14	Laboratório de Estudos sobre Poder, Religião e Religiosidade no mundo Ibero-Americano (SACRALIDADES)
15	Laboratório de Experimentação em História Social (LEHS)
16	Laboratório de Teoria e História das Mídias Medievais (LATHIMM)

Desde que foram implementados, os Laboratórios vêm impulsionando a pesquisa discente e ampliando a qualidade da formação profissional dos alunos, na medida em possibilitam a eles que levantem, classifiquem e divulguem acervos documentais e historiográficos, bem como desenvolvam projetos de investigação e realizem atividades de extensão.

Os Laboratórios têm se configurado como um dos principais canais de comunicação do Instituto de História com a comunidade acadêmica e com diversos segmentos da sociedade, pois publicam revistas e livros, promovem eventos como oficinas e cursos de extensão, ciclos de debates e de atualização, realizam intercâmbio com a rede de ensino da Educação Básica. Por isso, é parte das metas do Instituto de História propiciar aos Laboratórios todo o apoio necessário para a contínua atualização material e acadêmica.

Em 1998, na “Avaliação Externa da Comissão da Área de História” do COOPERA/UFRJ, os Laboratórios e Programas do então Departamento de História foram avaliados positivamente, sendo considerados:

"um sucesso, constituindo verdadeiramente a espinha dorsal do curso. É o lugar em que é possível a integração Graduação–Pós-graduação, facilitando a circulação dos conhecimentos produzidos além de possibilitar também a ação em nível de extensão. É verdadeiramente um 'locus' privilegiado para atualização e

*modernização do curso*⁶⁵.

V. DISTRIBUIÇÃO CURRICULAR RECOMENDADA

A integralização do Curso está prevista para o tempo médio de 8 períodos para o Integral e 10 para o Noturno, e o tempo máximo de 11 períodos para o Integral e 14 para o Noturno. A distribuição curricular recomendada está disposta nos formulários CEG 04, em anexo. Entretanto, deve-se ressaltar que o graduando tem liberdade para montar seu plano de estudo, respeitando as normas gerais determinadas pela UFRJ. Como referido anteriormente, a grade curricular tem a flexibilidade como uma de suas características, havendo uma única disciplina – Introdução aos Estudos Históricos – que se constitui como pré-requisito para a maioria das disciplinas em História. A aprovação nessa disciplina, no 1º período, viabiliza a realização das outras disciplinas de História nos períodos subsequentes e possibilidade de escolha.

A Distribuição Curricular recomendada está disposta nos formulários CEG 04, em anexo, e pode ser visualizada nas páginas seguintes:

Integral

1º Período	2º Período	3º Período	4º Período
IHI111 Introdução aos Estudos Históricos	IHI 121 História da Antiguidade Grega	IHI221 História Medieval II	IHI314 História da América Independente
IHI112 História do Mundo Contemporâneo	IHI 122 História da Antiguidade Romana	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 Cultural	IHI214 História da América Colonial	EDD241 Didática

⁶⁵ COOPERA. *Avaliação Institucional do CFCH*. Relatório Final. Rio de Janeiro: 1998. p.127.

EDD 111 História do Ensino de História	EDA234 Educação Brasileira	EDD 231 Relações étnico-raciais e direitos humanos	Oficina de Ensino de História
EDF240 Fundamentos Sociológicos da Educação	EDF120 Filosofia da Educação no Mundo Ocidental	Oficina de Ensino de História	Disciplina de Escolha Condicionada
	Atividades Curriculares Complementares	Atividades Curriculares de Extensão	
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	EDDU14 Prática de Ensino de História	EDD636 Educação e Comunicação II – LIBRAS
EDD541 Didática de História I	EDD629 Didática de História II	EDF245 Psicologia da Educação	Disciplina de Escolha Condicionada / Livre Escolha
EDDU14 Prática de Ensino de História	EDDU14 Prática de Ensino de História	Disciplina de Escolha Condicionada	
Oficina de Ensino de História	Oficina de Ensino de História		
	Disciplina de Escolha Condicionada		

Noturno

1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	5º Período
IHI111 Introdução aos Estudos Históricos	IHI 121 História da Antiguidade Grega	IHI221 História Medieval II	IHI314 História da América Independente	IHI 313 História do Brasil III
IHI112 História do Mundo Contemporâneo	IHI122 História da Antiguidade Romana	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	EDD 231 Relações étnico-raciais e direitos humanos
IHI114 História	FCA218	IHI215 História	EDA234	EDF245

do Brasil Contemporâneo	Antropologia Cultural	do Brasil I	Educação Brasileira	Psicologia da Educação
EDD 111 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
	Atividades Curriculares Complementares	Atividades Curriculares de Extensão		
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			

Metodologia

Para além das aulas expositivas, com vistas à consolidação do conhecimento, as estratégias adotadas pelos professores objetivarão o fomento da autonomia e da criatividade intelectual. Nesse sentido, buscar-se-á desenvolver as habilidades para o debate acadêmico, para a crítica como parte do fazer científico. As atividades curriculares, portanto, deverão levar os alunos ao exercício da crítica historiográfica, do confronto de perspectivas e da crítica aos referenciais teórico-metodológicos. Ademais, as metodologias adotadas deverão propiciar o exercício de competências e habilidades necessárias à vivência profissional, propiciando aos alunos situações

necessárias ao seu desenvolvimento.

Procedimentos de Avaliação dos Processos de Ensino-Aprendizagem

De acordo com a Resolução 15/71 do Conselho de Ensino de Graduação da UFRJ, a escala de aferição do aproveitamento nas disciplinas do curso é representada por notas de 0 (zero) a 10 (dez), arredondando-se para o valor mais próximo com apenas uma casa decimal. A aprovação do aluno é representada por nota final igual ou superior a 5,0 (cinco vírgula zero) e frequência igual ou superior a 75% do tempo de ensino da disciplina. A avaliação nas disciplinas pode-se dar através de provas escritas, exames orais, trabalhos individuais ou em grupo ou demais atividades que o professor da disciplina julgar pertinente para proceder a avaliação do desempenho do aluno na referida disciplina.

Formas de Acesso ao Curso

As formas de acesso aos cursos de Graduação da UFRJ são:

- 1. Concurso via SISU:** as notas do ENEM são utilizadas para a classificação dos inscritos no SISU para preencher a oferta de vagas do edital de acesso da UFRJ. O número de vagas oferecidas, as normas, rotinas e procedimentos necessários à realização do Concurso de Acesso aos Cursos de Graduação são definidos a cada ano em Edital.
- 2. Mudança de Curso:** Os alunos regularmente matriculados na UFRJ podem mudar de curso. Os candidatos que satisfazem as condições definidas em Edital são submetidos a processo de seleção, segundo as normas gerais da Unidade aprovadas pelo Conselho de Ensino de Graduação. O preenchimento das vagas é feito pelos candidatos aprovados, alocados em ordem decrescente de classificação, até o limite das vagas fixadas.
- 3. Admissão de Diplomados em Curso Superior (Isenção de Concurso de Acesso):** Os graduados em curso superior e os concluintes do curso fundamental das academias e escolas militares, consideradas de nível superior, podem requerer

matrícula com isenção de vestibular. Antes do início de cada semestre a UFRJ divulga em Edital as vagas e os critérios de seleção para a isenção de vestibular. Os candidatos que satisfazem as condições definidas no Edital são submetidos a processo de seleção de caráter eliminatório, sendo uma das etapas uma prova escrita com nota mínima 5,0 (cinco). Os que obtiverem nota zero ou conceito insuficiente em qualquer um dos critérios de seleção estarão eliminados. O preenchimento das vagas será feito pelos candidatos não eliminados, alocados em ordem decrescente de sua classificação, até o limite das vagas fixadas.

4. Transferência Externa: Os alunos regularmente matriculados em instituições de ensino superior, nacionais ou estrangeiras, podem continuar seus estudos na UFRJ. Antes do início de cada semestre são publicados, em Edital, as vagas e os critérios de seleção para a transferência. Os candidatos que satisfazem as condições definidas no Edital são submetidos a processo de seleção de caráter eliminatório, sendo uma das etapas uma prova escrita com nota mínima 5,0 (cinco). Os que obtiverem nota zero ou conceito insuficiente em qualquer um dos critérios de seleção estarão eliminados. O preenchimento das vagas será feito pelos candidatos não eliminados, alocados em ordem decrescente de sua classificação, até o limite das vagas fixadas.

5. Transferência Ex-Officio: A UFRJ, cumprindo a legislação, aceita a transferência de aluno servidor público federal civil ou militar, transferido ou removido ex-officio. Este tipo de transferência garante ao servidor-estudante e aos seus dependentes, que também sejam estudantes, a continuidade de estudos quando ele, servidor, for transferido compulsoriamente, no interesse da Administração, para outra localidade.

6. Convênio Internacional e Cortesia: A UFRJ, através de programas de intercâmbio cultural e de cortesia diplomática, recebe os estudantes estrangeiros nos seus diversos cursos de graduação, visando à formação de recursos humanos em cooperação com os países em desenvolvimento. Os programas referentes aos estudantes estrangeiros são regidos por legislação específica, embora existam alguns pontos em comum como, por exemplo, o ingresso na Universidade com isenção do exame vestibular e a restrição ao exercício profissional em nosso país.

Apoio ao Discente

O Curso de Licenciatura Plena em História possui uma comissão, composta por 5 professores e um representante discente, de acompanhamento e orientação acadêmica. A COAA do curso de História atua analisando solicitações dos alunos e promovendo orientações para melhor aproveitamento nas disciplinas. A COAA tem cumprido papel importante no acompanhamento dos alunos com dificuldade para integralizarem seus cursos.

A UFRJ oferece apoio estudantil através da Superintendência Geral de Políticas Estudantis. A SuperEst tem por principal missão constituir-se numa estrutura pedagógico-administrativa vinculada ao Gabinete do Reitor, voltada ao planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação dos programas e ações direcionados à comunidade discente, buscando a consolidação de uma ampla política de atendimento e assistência aos discentes da UFRJ, visando à disponibilização de condições adequadas para acesso, permanência, condições adequadas para o bem-viver na universidade, bom aproveitamento, aprendizado e excelência acadêmica.

A SuperEst tem como objetivos:

- Ampliação dos programas de assistência estudantil já existentes e proposição de novas ações a serem traçadas/buscadas pela instituição.
- Implementação de ações que visem à permanência dos estudantes, particularmente os que se adequam ao perfil de estudantes a serem assistidos pela política de assistência do PNAES.
- Acompanhamento do processo de seleção e aplicação das bolsas de natureza assistencial, decorrentes de políticas de ações afirmativas traçadas pela universidade (Bolsa Permanência, Auxílio, Manutenção).
- Coordenação e apoio das ações de natureza socioculturais voltadas ao corpo discente ou organizadas por entidades estudantis.
- Articulação, junto às instâncias da área de saúde da universidade, de ações que visem à política de saúde do estudante.
- Suporte e acompanhamento das ações que visem à política de alimentação ao corpo discente.
- Acompanhamento das atividades das direções das residências estudantis, presidindo o Conselho de Administração das Residências Estudantis (CONARE).
- Promoção de ações para melhores condições de acessibilidade e desempenho

acadêmico de alunos com deficiência física.

Estrutura Administrativa do IH

Em termos administrativos, o Instituto de História conta com a **Congregação** como órgão deliberativo. Presidida pelo Diretor da Unidade, é composta pelo Vice-Diretor, Diretor Adjunto de Graduação e Extensão, Coordenadores de Pós-Graduação, Professores Titulares, Professores Eméritos, representação dos professores associados e adjuntos, representação discente de Graduação e de Pós e representação dos funcionários.

Abaixo da Congregação, está o **Conselho de Graduação**, presidido pelo Diretor Adjunto de Graduação e Extensão e composto pelo corpo docente, representação de alunos da Graduação e de funcionários.

A **Direção Adjunta de Graduação e Extensão (DAGE)** conta com a atuação do **Núcleo Docente Estruturante (NDE)**, composto pelos professores Antonio Carlos Jucá de Sampaio, Felipe Charbel Teixeira, João Luis Ribeiro Fragoso, Marta Mega de Andrade e Henrique Buarque de Gusmão. A DAGE conta também com a **Coordenação de Estágios e Atividades Curriculares Complementares**, com a **Coordenação de Licenciatura**, com os **Coordenadores dos Setores** e com a **Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmico – COAA**, composta pelos professores Antonio Carlos Jucá de Sampaio, Felipe Charbel Teixeira, Maria Aparecida Mota, Deivid Valério Gaia e Paulo Duarte Silva.

Corpo Docente

Atualmente, Corpo Docente do Instituto de História é composto por: 47 professores do quadro permanente (a maioria com carga horária de 40h DE⁶⁶) e 1 professor emérito⁶⁷. Os professores dividem-se em Setores, cada um sob a responsabilidade de um coordenador de Setor (**em negrito**), de acordo com a estrutura curricular vigente para o Curso de História.

66 O regime de 40h semanais com dedicação exclusiva (DE) envolve obrigações docentes, desenvolvimento de projeto de pesquisa e proibição de possuir outro vínculo empregatício.

67 Mesmo sendo aposentado, o professor, por sua relevância acadêmica, mantém todos os direitos de um professor ativo e com voz e voto em todos os órgãos colegiados da unidade.

SETOR	PROFESSOR	TITULAÇÃO E SITUAÇÃO FUNCIONAL	REG. DE TRAB.
História Antiga	André Leonardo Chevitarese	Doutor / Titular	DE
	Deivid Valério Gaia	Doutor / Adjunto	DE
	Fábio de Souza Lessa	Doutor / Titular	DE
	Marta Mega de Andrade	Doutora / Associada	DE
	Regina Maria da Cunha Bustamante	Doutora / Associada	DE
História da África	Claudio Costa Pinheiro	Doutor / Adjunto	DE
	Monica Lima e Souza	Doutora / Adjunta	DE
História Medieval	Andréia Cristina L. Frazão da Silva	Doutora / Titular	DE
	Gabriel de Carvalho Godoy Castanho	Doutor / Adjunto	DE
	Leila Rodrigues da Silva	Doutora / Titular	DE
	Maria Beatriz de Mello e Souza	Doutora / Associada	DE
	Paulo Duarte Silva	Doutor / Adjunto	DE
História Moderna	Beatriz Catão Cruz Santos	Doutora / Associada	DE
	Carlos Ziller Camenietzki	Doutor / Associado	DE
	Jacqueline Hermann	Doutora / Associada	DE
	João Luís Ribeiro Fragoso	Doutor / Titular	DE
	William de Souza Martins	Doutor / Associado	DE
História Contemporânea	Clara de Góes	Doutora / Associada	DE
	Maria Paula Nascimento Araújo	Doutora / Titular	DE
	Monica Grin	Doutora / Associada	DE
	Murilo Sebe Bon Mehy	Doutor / Adjunto	DE
	Ricardo Figueiredo de Castro	Doutor / Adjunto	DE
	Silvia Barbosa Correia	Doutora / Adjunta	DE
História do Brasil	Andréa Casa Nova Maia	Doutora / Associada	DE
	Antonio Carlos Jucá de Sampaio	Doutor / Associado	DE
	Carlos Fico da Silva Júnior	Doutor / Titular	DE
	Cesar de Miranda e Lemos	Doutor / Adjunto	DE
	Flávio dos Santos Gomes	Doutor / Associado	DE
	Isabelle de Matos Pereira de Mello	Doutora / Adjunta	DE
	José Augusto Valladares Pádua	Doutor / Associado	DE
	Marcos Luiz Bretas da Fonseca	Doutor / Associado	DE
	Paulo Roberto Ribeiro Fontes	Doutor / Adjunto	DE
	Renato Luís do Couto Neto e Lemos	Doutor / Titular	DE
História da América	Fernando Luiz Vale Castro	Doutor / Adjunto	DE
	João Paulo Coelho de Souza Rodrigues	Doutor / Adjunto	DE
	Jorge Victor de Araújo Souza	Doutor / Adjunto	DE
	Juliana Beatriz A. de Souza	Doutora / Associada	DE
	Lise Fernanda Sedrez	Doutora / Associada	DE
	Manolo Garcia Florentino	Doutor / Associado	DE
	Rodrigo Farias de Souza	Doutor / Adjunto	DE
	Vitor Izecksohn	Doutor / Associado	DE
Wagner Pinheiro Pereira	Doutor / Adjunto	DE	
Teoria e Metodologia da História	Felipe Charbel Teixeira	Doutor / Associado	DE
	Henrique Buarque de Gusmão	Doutor / Adjunto	DE
	Luiza Larangeira da Silva Mello	Doutora / Adjunta	DE
	Maria Aparecida Rezende Mota	Doutora / Adjunta	DE
	Norma Côrtes Gouveia de Melo	Doutora / Associada	DE
Eméritos	José Murilo de Carvalho		

Recursos humanos e materiais

Com a criação do Instituto de História as condições materiais e humanas têm alcançado relativa melhora, no entanto, encontram-se ainda longe dos padrões ideais. Há que se destacar o número limitado de salas de aulas e gabinetes de professores no prédio, obstaculizando os projetos de expansão do IH.

O IH conta hoje com o seguinte quadro de **servidores técnico-administrativos**:

SETOR DO IH	NÚMERO DE FUNCIONÁRIOS
Gabinete da Direção IH	2
Diretoria Adjunta de Administração	2
Secretaria da Diretoria Adjunta de Graduação e Extensão	4
Programa de Pós-Graduação em História Social – PPGHIS	3
Programa de Pós-Graduação em História Comparada – PPGHC	2
ProfHistória	3
Protocolo	2
RH	2
Financeiro	1
Arquivo	1

Biblioteca

A Biblioteca do prédio do Largo de São Francisco que abriga o IFCS e o IH recebeu o nome de Marina São Paulo de Vasconcellos em homenagem à catedrática de Antropologia e 1ª Diretora do IFCS, após a reforma universitária de 1968, que foi aposentada compulsoriamente pelo AI-5. É a maior biblioteca setorial do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da UFRJ. A Biblioteca foi totalmente reorganizada e reinstalada no final dos anos 1990, permitindo o acesso direto dos usuários às estantes dos livros. Sua entrada é no térreo e seu salão principal é dividido em 4 níveis, sendo no térreo que se encontram computadores, fichários de madeira, mesas de estudos, estantes com obras de referências, coleções mais procuradas, TCC's, dissertações e teses; no 1º nível, está o acervo de periódicos; e no 2º e 3º níveis, o acervo de livros. O Acervo Geral da Biblioteca é Superior a 60.000 volumes (monografias, obras raras, teses e dissertações, DVD's, CD-ROM's, coleções especiais e TCC's), além de uma significativa coleção de periódicos com mais de 30 mil exemplares. Além disso, disponibiliza para consulta

as teses, dissertações e monografias de autoria dos estudantes do IFCS e do IH. É uma biblioteca histórica, com coleções completas.

Há ainda, com acesso pela Biblioteca, o Centro de Documentação Européia (CDE) com rico acervo de publicações e recortes de periódicos contemporâneos sobre a Comunidade Européia, Mercosul, Nafta e Alca.

Localização do Curso

Instituto de História da UFRJ	
Direção Adjunta de Graduação e Extensão	
Diretora	Prof. Antonio Carlos Jucá de Sampaio
Endereço	Largo de São Francisco de Paula, nº1, Sala 218. Centro, Rio de Janeiro - RJ, Brasil. CEP 20051-070.
Telefones	021 2252-8035 / 2221-0034 r. 162
E-mail	graduacaohistoriaufrj@gmail.com
Twitter	@HistoriaUFRJ

VI. OBJETIVOS NORTEADORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

O Curso de Licenciatura Plena em História tem como proposta desenvolver competências e habilidades, a fim de capacitar o graduando:

1. Ao exercício do trabalho do profissional de História, professor e pesquisador, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão;
2. A vivenciar práticas pedagógicas fundamentadas em conhecimentos teóricos e experiências de situações concretas, desenvolvidas com consciência e senso crítico;
3. A reconhecer as especificidades dos saberes profissionais do professor de História, e a articular teoria e prática ao longo do processo formativo;
4. A elaborar estratégias que possibilitem a reflexão sobre os procedimentos de reelaboração didática dos conteúdos discutidos nas disciplinas teóricas e historiográficas, articulando, assim, as atividades de ensino com as atividades de pesquisa e extensão;
5. A problematizar os processos históricos observados; a saber interrogar, com os instrumentos teórico-metodológicos e técnicos próprios do conhecimento histórico, as formas como os fatos se oferecem ao observador, ultrapassando a apropriação do senso comum, a leitura meramente empírica dos dados;

6. A interpretar, por meio de fontes e linguagens diversas, a experiência histórica; a entender que as fontes históricas são múltiplas e se apresentam por meio de diferentes suportes e linguagens (escrita, iconográfica, oral) que o profissional de História deve conhecer e saber interpretar;
7. A produzir análises críticas dos materiais didáticos hoje em circulação, e a elaborar, numa articulação entre ensino e pesquisa, novos materiais e recursos didáticos que permitam realizar a problematização histórica das fontes, evitando um uso apenas ilustrativo;
8. A produzir análises e interpretações utilizando-se dos conceitos, categorias e vocabulário pertinentes ao discurso historiográfico;
9. A produzir, a criticar e a transmitir conhecimento, compreendendo que pesquisa, ensino e extensão devem ser exercidos como unidade indissolúvel e dialógica;
10. A conhecer o processo de construção da Historiografia, a entender a história do próprio conhecimento histórico, suas transformações ao longo do tempo, os diferentes estatutos que experimentou, as tendências e escolas que orientaram e vem orientando sua produção e os *corpora* historiográficos mais representativos;
11. A perceber a historicidade em manifestações sociais e culturais, a considerar que todas as práticas sociais integram o processo histórico;
12. A entender a especificidade e as características do conhecimento histórico no conjunto das demais disciplinas com as quais se relaciona e a transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento;
13. A demonstrar competência de leitura crítica; a propor e a justificar um problema de investigação, a estabelecer suas delimitações (cronológica, espacial, temática), a definir as fontes da pesquisa, as referências analíticas, os procedimentos técnicos, a realizar a análise do material pesquisado, a justificar suas conclusões e a expor os resultados de acordo com os requisitos do trabalho acadêmico;
14. A suprir as crescentes demandas sociais relativas ao campo do conhecimento histórico (magistério em todos os níveis, pesquisa, preservação do patrimônio; assessorias a entidades públicas e privadas nos diversos setores, como os artísticos, culturais e turísticos);
15. A possuir domínio dos conteúdos fundamentais que são objeto de ensino-aprendizagem no Ensino Básico;
16. A ter competência para escolher e para utilizar métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transmissão do conhecimento para diferentes níveis.

VII. PERFIL DO EGRESSO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

Espera-se que o licenciado em História seja um profissional:

1. Com domínio dos conteúdos para lecionar no Ensino Básico nas suas diversas modalidades;
2. Com habilitação que lhe permita atuar nos vários campos em que se faça necessário seu conhecimento, preparado para as atividades profissionais de pesquisa, ensino e outras modalidades de atuação que envolvam as informações e instrumentos de trabalho concernentes ao conhecimento histórico, com domínio amplo desse campo de conhecimento e das práticas essenciais de sua produção e difusão;
3. Com competência para realizar pesquisas e investigações na área de ensino e aprendizagem da História, para escrever e produzir livros e materiais didáticos, para prestar serviços de consultoria e assessoria a entidades públicas e privadas nos setores educacionais, científicos e culturais.
4. Consciente da responsabilidade social de seu trabalho; atento, no exercício profissional, para que os usos do discurso histórico apontem para o fortalecimento da prática da cidadania;
5. Consciente da natureza educativa e social do seu trabalho, isto é, que sua atuação atinge múltiplos e diferenciados segmentos sociais e sua dimensão educativa, portanto, não se restringe ao âmbito formal do ensino.

VIII. EMENTAS

Em anexo, nos formulários CEG 04, seguem as ementas das disciplinas e RCS da Grade Curricular do Curso de Licenciatura em História.

BREVE QUADRO DE ALTERAÇÕES DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE HISTÓRIA
Definição de identidade própria para o Curso de Licenciatura em História
Alteração do número de créditos e da carga horária total do curso, como uma redução de 3.850 horas letivas para 3.644 horas.
Incorporação da formação e práticas pedagógicas desde o início do curso
Criação das Oficinas de Ensino de História (400 horas de prática como componente curricular)
Inclusão do debate sobre educação ambiental nas ementas das disciplinas obrigatórias

História do Brasil I, História do Brasil II e História da América Colonial
Alteração da distribuição curricular recomendada, com o mínimo de 8 (oito) períodos para integralização do Curso de Licenciatura Integral e 10 (dez) períodos para o Noturno
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS
Exclusão da disciplina IEE115 – Economia
Exclusão da disciplina FCF 110 – Filosofia I
Exclusão da disciplina FCF111 – Filosofia II
Exclusão da disciplina FCB 113 – Introdução à Sociologia
Exclusão da disciplina FCH 402 – História da América II
Exclusão da disciplina FCH 351 – História da América III
Exclusão da disciplina FCH 472 – Teoria e Investigação Histórica
Criação da disciplina IHI 225 – História da África
Criação da disciplina IHI 314 – História da América Independente
Criação da disciplina EDD 111 – História do Ensino de História
Criação da disciplina EDD 231 – Relações étnico-raciais e direitos humanos
Inclusão da disciplina EDD 636 – Educação de comunicação II (LIBRAS)
Quebra do pré-requisito da disciplina IHI212 – História Medieval I
Atualização das ementas e das bibliografias para a inclusão da temática da educação ambiental nas disciplinas obrigatórias História do Brasil I, História do Brasil II e História da América
RCS
Inclusão de RCS Atividades Curriculares Complementares
Inclusão de RCS Atividades Curriculares de Extensão
Alteração de carga horária do RCS EDD U14 - Prática de Ensino de História (de 300h para 400h)
Alteração do RCS “IHIK01 – Monografia” para “IHIK02 – Monografia I” e “IHIK03 – Monografia II”
DISCIPLINAS DE ESCOLHA CONDICIONADA
Redução de cômputo de Escolha Condicionada (de 480h para 180h) e Livre Escolha (de 120h para 60h)
Atualização das bibliografias
Atualização das ementas
DISCIPLINAS DE ESCOLHA RESTRITA
Criação das Oficinas de Ensino de História (prática como componente curricular)

