



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS, COMUNICAÇÃO E ARTES - ICHCA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA - PPGH

SHEYLA JAYANE TAVARES LINS

PRODUÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA EM ALAGOAS:
PERSPECTIVAS A PARTIR DO CURSO DE HISTÓRIA - LICENCIATURA
UFAL (2000-2020)

Maceió

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS, COMUNICAÇÃO E ARTES - ICHCA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA - PPGH

SHEYLA JAYANE TAVARES LINS

**PRODUÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA EM ALAGOAS:
PERSPECTIVAS A PARTIR DO CURSO DE HISTÓRIA -
LICENCIATURA UFAL (2000-2020)**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em História, pelo Programa de Pós- graduação em História da Universidade Federal de Alagoas, Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Alves Bezerra

Maceió

2025

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

L759p Lins, Sheyla Jayane Tavares.
Produção em ensino de história em Alagoas : perspectivas a partir do curso de
História - licenciatura UFAL (2000-2020) / Sheyla Jayane Tavares Lins. – 2025.
125 f. : il.

Orientador: Antonio Alves Bezerra.
Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Alagoas.
Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em
História. Maceió, 2025.

Bibliografia: f. 120-125.

1. Produção. 2. História - Estudo e ensino. 3. Currículo. I. Título.

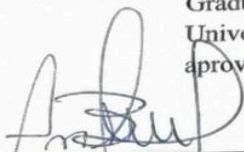
CDU: 372.894

Folha de Aprovação

SHEYLA JAYANE TAVARES LINS

**“Produção do Ensino de História em Alagoas: Perspectivas a Partir do Curso de
História - Licenciatura UFAL (2000-2020)”**

Dissertação submetida ao corpo
docente do Programa de Pós-
Graduação em História da
Universidade Federal de Alagoas e
aprovada em 30 de julho de 2025.



Prof. Dr. Antonio Alves Bezerra (Orientador)
Universidade Federal de Alagoas

Banca Examinadora:



Documento assinado digitalmente
LIDIA BAUMGARTEN
Data: 06/08/2025 10:44:34-0300
Verifique em <https://validar.it6.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Lídia Baumgarten (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Alagoas



Documento assinado digitalmente
ANDERSON DA SILVA ALMEIDA
Data: 05/08/2025 18:07:32-0300
Verifique em <https://validar.it6.gov.br>

Prof. Dr. Anderson da Silva Almeida (Examinador Interno)

Universidade Federal de Alagoas



Documento assinado digitalmente
KATIA MARIA SILVA DE MELO
Data: 04/08/2025 17:21:21-0300
Verifique em <https://validar.it6.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Katia Maria Silva de Melo (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Alagoas

Dedicatória

A painho (*in memorian*) pelas palavras, à mainha pelas ações.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todas as pessoas que não desistiram de mim, principalmente ao meu orientador, que esteve lutando comigo nessa jornada tão difícil que foi o mestrado e por ter entendido os momentos em que precisei de afastamento, inclusive desta dissertação. Obrigado por ter insistido tanto em mim, e por nunca desistir de pessoas.

Especialmente agradeço aos professores: Anderson de Almeida, Kátia Melo e Lúcia Baumgarten, por todos os apontamentos, sugestões, recomendações de leitura e cuidado para com essa dissertação.

Agradeço imensamente à mainha, que com o jeitinho torto que só ela tem, me incentivou a continuar com a jornada, me escutou e acolheu todas as vezes em que precisei de um pouco de colo. Agradeço também a minha irmã Geicilayne Pelayes, por ser uma das minhas inspirações, e por toda a paciência para me ouvir falar dessa dissertação, assim como por me ajudar a corrigir esse texto. Sua presença foi indispensável para a conclusão dessa jornada. À Lúcia Wanessa e a José Jefferson agradeço pelo apoio, e por me mostrarem que existe muita vida que não cabe no Lattes.

Registro meu agradecimento à Kelly Lins, por ter me incentivado a fazer esse mestrado, por ter cuidado de mim nos momentos de angústia e por ter me levado muitas vezes para o centro de inovação para que esse texto pudesse se desenvolver. Obrigado por ter acreditado em mim.

Imensamente agradeço a Myrian Gomes, minha querida amiga, que esteve presente durante todo o mestrado e embarcou nessa aventura comigo, sendo meu apoio, abrigo e me emprestando os ouvidos para noites a fio de discussão de pesquisa. Te amo amiga, obrigada por tudo. Assim como agradeço a João Campos, por todo o amor, cuidado, atenção e acolhimento oferecidos nessa jornada árdua, ter a sua amizade é um dos melhores presentes que já recebi.

Deixo especialmente meus agradecimentos a Fábio Sales que além de ser uma inspiração, me acompanhou durante a jornada profissional, se tornando um amigo querido que me deu ânimo, força, abraços, colo e muitos puxões de orelha, claro, cobertos de amor.

Também agradeço à Thiago Português, por ter sido uma das minhas colunas de sustentação nesses momentos finais, trazendo luz para os dias nublados, e claro, por me obrigar a não desistir e a comemorar cada pequena vitória na construção desse texto. Sou muito grata por todo o carinho e o amor recebido nessas nossas andanças e por sempre poder contar com vocês, saibam que são muito especiais para mim.

Agradeço aos meus colegas de turma: Altina Farias, Ingrid da Conceição, Derllânio Telecio, Nara Andrade, Gerson Santos, Matheus Araújo e Hugor Melo por estarem sempre no mesmo barco que eu, ainda que esse barco fosse o Titanic, e claro, por todo apoio, carinho, risadas e por estarem sempre juntos, me incentivando e tornando menos solitária a tarefa da escrita.

Quero registrar meus agradecimentos aos amigos que fiz na comunidade espírita Dorothea Luna, pelo aconselhamento, consolo, abraços, risadas e muitos passes, que possibilitaram que esse trabalho exista, agradeço principalmente por serem minha fonte de luz semanal. Especificamente agradeço à Vera, Rejane, Valéria, Maria Eduarda, Simone, Valdjane, Edmilson, Vânia, Maurício, Ana Maria, Fábio e Petrúcio, meus companheiros do DEPP.

Gostaria de agradecer ao grupo de WhatsApp “Lírios de Pureza”, composto por Jefferson Ruan, Aline e Diogo, obrigada por toda a escuta, pelas fofocas e por tanto entretenimento de qualidade gerado nos últimos 11 anos, vocês são meus pontos de paz em dias de tempestades.

Por último, agradeço aos meus colegas de trabalho das escolas municipais Dr. Joviniano de Almeida Rodas e Dona Maria de Araújo Lobo, por toda a escuta, o acolhimento, pelas risadas e pelo colo nos momentos de ansiedade, sem vocês meus dias seriam sem graça. Em especial agradeço aos amigos Anne Loureiro, Laura Caminha, Bianca Romeiro, Neto Portela, Rayana, Pâmela Rayane, Eduarda, Fernanda Lima e Janderson Ulisses. Obrigada por trazerem leveza aos meus dias, pelo apoio incondicional e por me darem ânimo e acolhimento no processo de escrita.

“Se é para imaginar, é melhor imaginar algo que valha a pena”

Anne de Green Gables - Lucy Maud Montgomery

RESUMO

O propósito fundamental desta dissertação consiste em compreender os caminhos sob os quais a produção em Ensino de História foi desenvolvida no interstício de 2000 a 2020 buscando compreender as mudanças curriculares na formação inicial dos graduandos, de maneira a perceber como as alterações de percurso institucionais refletiram-se no processo de produção acadêmica, neste caso na área de Ensino de história, de maneira a entender como essa área tem sido interpretada no interior do curso de licenciatura em História do campus A. C Simões, da UFAL. Tendo em vista a intenção de análise, de forma breve, fez-se o levantamento histórico da trajetória da área em Alagoas, assim como fez-se os levantamentos da produção em Ensino de História no referido recorte, constituiu-se também enquanto fontes para as análises as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, bem como as normativas da UFAL e os Projetos Políticos do Curso, desta forma, buscando entender a complexidade curricular que permeia a formação dos licenciados em História. Para refletir acerca das particularidades da escrita historiográfica, utilizou-se enquanto modelo metodológico a análise de conteúdo proposta por Bardin, através de unidades de registro, sendo essas unidades percebidas através da reflexão acerca da escrita da História proposta por Certeau ao discorrer sobre a operação historiográfica. Assim, através dos entrelaçamentos entre as fontes, buscou-se refletir acerca dos impactos curriculares na produção em Ensino de História na UFAL.

Palavras-chave: Produção; Ensino de História; Currículo

ABSTRACT

The fundamental purpose of this dissertation is to understand the ways in which production in History Teaching was developed in the period from 2000 to 2020, seeking to understand the curricular changes in the initial training of undergraduates, in order to understand how the changes in the institutional path reflected- in the process of academic production, in this case in the area of History Teaching, in order to understand how this area has been interpreted within the History degree course on the A. C Simões campus, at UFAL. In view of the intention of analysis, briefly, a historical survey of the trajectory of the area in Alagoas was carried out, as well as surveys of production in History Teaching in the aforementioned section, also constituted as sources for the analyzes the National Curricular Guidelines for teacher training, as well as UFAL regulations and the Course Political Projects, thus seeking to understand the curricular complexity that permeates the training of History graduates. To reflect on the particularities of historiographical writing, the content analysis proposed by Bardin was used as a methodological model, through registration units, with these units being perceived through reflection on the writing of History proposed by Certeau when discussing the historiographical operation. Thus, through the intertwining between the sources, we sought to reflect on the curricular impacts on the production of History Teaching at UFAL.

Keywords: Production; Teaching History; Curriculum.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEH	Associação Brasileira de Pesquisadores de Ensino de História
A.C. SIMÕES	Aristóteles Calazans Simões
ANPUH	Associação Nacional dos Professores Universitários de História
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
CNEG	Campanha Nacional de Educandários Gratuitos
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
CONSUNI	Conselho Superior Universitário
CP	Câmara Plena
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FAFI	Faculdade Alagoana de Filosofia
FNFI	Faculdade Nacional de Filosofia
FUNEC	Fundação Educacional do Agreste Alagoano
GEED	Grupo de Estudos Ensino, História e Docência
IES	Instituição de Ensino Superior
IHGAL	Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico do Brasil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEH	Laboratório de Ensino de História
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PDV	Plano de Desligamento Voluntário
PPC	Projeto Político de Pedagógico de Curso
STF	Supremo Tribunal Federal
RecAL	Referencial Curricular de Alagoas

TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UB	Universidade do Brasil
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características de produção (2000-2010).....	81
Quadro 2 - Unidades de registro (2000-2010).....	83
Quadro 3 - Dimensões da pesquisa em Ensino de História entre 2010-2020.....	92-93

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Formação de professores.....	49
Gráfico 2 - Produção em Ensino de História 2000-2020.....	79

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. O ENSINO DE HISTÓRIA E SUA PESQUISA: BREVE HISTÓRICO	23
1.1. O Ensino de História: breve histórico	23
1.2. O Ensino de História em Alagoas: algumas perspectivas	40
2. A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA NA PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI NA UFAL	53
2.1 Currículo e a pesquisa em Ensino de História: breves reflexões.....	53
2.2 O curso de Licenciatura em História da UFAL - Campus A. C. Simões: Currículo e diretrizes locais	65
2.3 A operação historiográfica e a pesquisa em Ensino de História: Características de produção.....	77
3. A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA NO CURSO DE HISTÓRIA-LICENCIATURA DA UFAL 2010-2020: Políticas públicas e a produção em Ensino.....	86
3.1 A produção em Ensino de História no campus A.C Simões na segunda década do século XXI.....	88
3.2 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a construção da pesquisa em Ensino de História no campus A.C Simões.....	97
3.3 O Estágio Supervisionado Obrigatório e a construção da pesquisa em Ensino de História.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS	120

INTRODUÇÃO

A definição do campo de pesquisa de Ensino de História enquanto espaço de fronteira possibilita a aproximação e/ou distanciamentos de culturas; no caso da pesquisa ora apresentada, reflete acerca da cultura curricular e da cultura historiográfica, sendo espaços privilegiados de reflexão considerando as correlações de produção e currículo na área de Ensino de História no Estado de Alagoas. Dessa maneira, a dissertação em questão desdobra-se sob a conceituação observada por Monteiro e Penna (2011) ao apontarem que “fronteira é lugar onde são demarcadas diferenças, mas onde também é possível produzir aproximações, diálogos ou distanciamentos entre culturas que entram em contato”.¹

De forma breve, a construção do ensino de História enquanto campo de pesquisa no Brasil, entendendo principalmente que este ganhou visibilidade em momentos contemporâneos, destacando-se enquanto campo de investigação nos últimos anos no Brasil, segundo Miranda (2019)² ao demonstrar os grupos de pesquisa cadastrados no CNPq que trabalham com o ensino e seu crescimento nas últimas décadas, apontando que houve crescimento na quantidade de grupos de estudos vinculados aos cursos de História.

Ao refletir acerca do crescimento do campo de pesquisa na área de ensino nos últimos anos, autores como Bichara; Coelho (2019)³ evidenciaram em suas pesquisas o elevado desenvolvimento do respectivo campo em algumas Unidades da Federação em todo o Brasil, demonstrando estabilidade no que se refere à quantidade de grupos de estudos e pesquisas no referido segmento, especialmente no Estado de Alagoas até o ano de 2017, recorte final da referida pesquisa. Sob essa perspectiva, nota-se certa fragilidade nos dados apresentados pelos autores na pesquisa aqui referenciada, levantando à seguinte indagação: O que tem sido produzido na área de ensino de história no estado de Alagoas, especialmente pelo curso de História da UFAL no campus A.C Simões, considerando que este tem sido o maior formador de docentes de História do Estado?

¹ MONTEIRO, Ana Maria. PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, V. 36, 2011, p. 194.

² MIRANDA, Sônia Regina. A pesquisa em Ensino de História no Brasil: potência e vicissitudes de uma comunidade disciplinar. In: MONTEIRO, A. M. RALEJO, A. (Org.). **Cartografias da pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

³ BICHARA, Mauro Cezar; COELHO, Taissa. Ensino de História: uma incursão pelo campo. In: MONTEIRO, A. M. RALEJO, A. (Org.). **Cartografias da pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

Com base nesta inquietação, o presente estudo buscou refletir acerca da produção na área de Ensino de História no Estado de Alagoas, entendendo a complexidade de analisar a referida produção. Assim, buscou-se levantar os trabalhos produzidos pelo curso de licenciatura em História da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) no campus Aristóteles Calazans Simões, considerando que o curso em questão foi o primeiro e único a possuir um Programa de Pós-graduação já na segunda década deste século XXI. A partir do levantamento dos dados sobre essa produção, outras indagações foram necessárias, tais como “qual o contexto de produção das referidas pesquisas que deram origem aos TCCs, artigos ou resumos?”, “O que contribuiu para que estas referências viessem a existir?” e “Como as propostas curriculares do curso ora avaliado podem ter contribuído na produção das pesquisas que deram origem aos escritos?”. A partir de então, as indagações em apreço buscam analisar as relações estabelecidas entre as propostas de currículos (nacional e local) e a produção de pesquisa na área do Ensino de História.

Ao observar a produção na área de ensino de história de forma abrangente, pude perceber no estado de Alagoas certa carência de pesquisas cujas temáticas refletissem diretamente com algumas particularidades próprias da área de Ensino de História na região. Notadamente, demonstra-se a seguir a reduzida produção de referenciais sobre tais temáticas, ainda que o estado de Alagoas possuísse no âmbito do recorte espacial e temporal da pesquisa três cursos de História e um Programa de pós-graduação com mestrado acadêmico. Face à incipiente produção científica na área de ensino de história que propus essa temática de pesquisa visando não apenas trabalhar com foco nas linguagens do Ensino de História, mas buscando refletir sua Historicidade, analisando-a à luz das relações que ele estabelecia e com a instituição que lhe representava, assim como o seu currículo.

A pesquisa em tela busca refletir acerca das relações estabelecidas entre o currículo do curso de História Licenciatura no campus A. C. Simões no decorrer do recorte pré-estabelecido (2000-2020) e as pesquisas produzidas na área de Ensino de História pelos graduandos em seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), refletindo sobre suas motivações de pesquisa, metodologia escolhida, local de produção das pesquisas, suas hipóteses e perspectivas de análises prévias do corpo documental e listagens bibliográficas, aproximações de pesquisas de algum trabalho de docentes do curso, assim como indicadores de construção de espaços de vivências pedagógicas experienciadas no curso em projetos

extracurriculares fruto de políticas públicas de incentivo à docência e de ampliação do Estágio Supervisionado Obrigatório enquanto campo de ensino e de pesquisa.

Buscando refletir e analisar as inquietações de pesquisa anteriormente apontadas, utilizou-se os estudos de autores que pesquisam temáticas diversas na área de Ensino de História e da área de Currículo, como André (2012); Ludke (2012); Goodson (2012); Macedo (2006); Nova (2015); Fonseca (2001); Ricci (2003); Cavalcanti (2021); Caimi (2019); Gonçalves (2019); Gabriel (2019), dentre outros, de maneira a compreender as interrelações do currículo com a produção de pesquisa e o espaço ocupado pelo Ensino de História na organização curricular das Universidades de outros estados e/ou através de outra base documental. Desta maneira, tendo as análises realizadas em outros lugares, como a Paraíba, Pernambuco e outros estudos sobre Alagoas, como ponto de partida para pensar o microcosmo que é a UFAL, considerando sua historicidade como principal fator de modificação de cenário, destrinchando a ligeira escassez de pesquisas no estado de Alagoas que reflitam a temática desta pesquisa.

Do ponto de vista metodológico, buscou-se utilizar a metodologia de análise quantitativa e qualitativa, utilizando-nos primordialmente da análise de conteúdo. Sob a perspectiva qualitativa, utilizou-se como método as unidades de registros que segundo Cardoso; Vainfas (1997), são “segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, ‘visando à categorização e à contagem frequencial’”. A escolha, convém frisar, pode variar bastante, conforme o interesse do pesquisador”.⁴ Para tanto, categorizou-se as informações semânticas dos documentos buscando circunscrever as características da produção e perceber suas relações não apenas curriculares, mas também teóricas com as áreas de pesquisa da História e da Educação, como defende Monteiro (2011)⁵, ao apontar a existência de um lugar no Ensino de História como lugar de fronteira, potencializando reflexões entre História e Educação sob perspectivas teórica e metodológica nestas áreas e enfatizando que para se ter a construção de pesquisas com essa temática, faz-se necessário mobilizar conceitos inerentes à Ciência Histórica circunscrevendo a sua especificidade como destacado por Miranda (2019) ao afirmar que:

⁴ CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. História e Análise de textos. In: CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Camus, 1997, p. 545.

⁵ MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, V. 36, 2011.

ao investigar o Ensino de História, não só é essencial evocar referentes compreensivos do universo de saberes, políticas e práticas que afetam a cultura escolar, mas também chamar e dominar os elementos conceituais próprios da epistemologia da História⁶.

Sob a perspectiva da metodologia de análise de conteúdos, apresentada por Cardoso; Vainfas (1997, p.546), mas desenvolvida e utilizada por Bardin (1977), ao trabalhar com as unidades de registros, esboça-se, ainda as unidades de contextos, sendo esta a chave para a codificação e compreensão das unidades de registros, ao debaterem tais conceitos. Os autores apontam que uma vez “traduzida historicamente, a unidade de contexto diz respeito à totalidade, ao ‘contexto histórico’, às estruturas sociais e/ou ao universo simbólico no qual se insere(m) o(s) discurso(s) analisado(s)”⁷. Neste sentido, às análises dos documentos legais tendem a corresponder a essa unidade de contexto, que permite historicizar, refletir e compreender as estruturas das unidades de registros percebidas nos Trabalhos de Conclusão de Curso ora analisados.

Para compreender a especificidade do Ensino de História, as unidades de registros foram escolhidas a partir dos pontos de construção textual da escrita do historiador, conforme destaca Certeau (2010)⁸, ao refletir acerca da escrita historiográfica enquanto uma operação, todavia, entendendo que a escrita em Ensino de História enquanto um espaço de fronteira, não necessariamente os trabalhos analisados possuem a obrigatoriedade de conter todos os elementos da operação historiográfica. No caso desta pesquisa, por se tratar da análise de Trabalhos de Conclusão de Curso de licenciatura em História, as fontes analisadas precisariam evidenciar algumas das unidades de registros apontadas pelo autor para que pudessem ser considerados textos historiográficos.

Referindo-me à análise das fontes que são textos legais, buscou-se analisar qualitativamente os documentos históricos evidenciando seus locais de produção, intencionalidades e mudanças ao longo do tempo, destacando principalmente a forma de pensar do professor, a pesquisa e a atuação docente em contextos de sala de aula com fulcro na disciplina de História.

⁶ MIRANDA, S. R. A pesquisa em Ensino de História no Brasil: potência e vicissitudes de uma comunidade disciplinar. In: MONTEIRO, A. M. RALEJO, A. (Org.). **Cartografias da pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019, p. 95

⁷ CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, Ronaldo. História e Análise de textos. In: CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, Ronaldo (org.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Camus, 1997, p. 547.

⁸ CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

O arcabouço de fontes para a construção dessa dissertação foi composto pelos Trabalhos de Conclusão de Curso da licenciatura que trouxessem como palavras-chave o ensino de História circunscritos no interstício de 2000 a 2020, assim como diálogos com o previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores dos anos de 2002; 2012; 2015 e 2019 e seus respectivos pareceres.⁹ Ao refletir acerca das particularidades quanto à identidade do curso de Licenciatura em História da UFAL, acrescento ao arcabouço de fontes os Projetos Políticos de Curso (PPC's) referentes aos anos de 1998, 1999, 2006, 2012, 2015, 2018 e o Ofício de número 002 de 2000, sabendo-se que os Projetos de Cursos dos anos de 1999 e de 2015 foram apenas reformulações oriundas de releituras do que traziam as respectivas Diretrizes sobre a formação de professores que lhes deram origem. Não obstante, adensou-se ao rol de documentos desta dissertação (em andamento) as Resoluções 25/90 e 25/2005 homologadas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFAL (CEPE/UFAL), que versam acerca da implementação das Diretrizes de Formação de Professores e dos direcionamentos, reformulações e adequações que a UFAL decidiu implementar enquanto ação formativa.

Por meio da sistematização e cruzamento de informações existentes no corpo documental, assim como informações exaradas nos referenciais mencionados anteriormente, buscou-se refletir acerca da formação dos graduandos no curso em questão, e o impacto que as políticas curriculares enquanto elemento determinante na formação dos novos historiadores, inclusive na construção da identidade deles e na percepção do campo de pesquisa na área de ensino para eles nos mais variados tempos formativos. Ao trabalhar os referenciais enquanto documento inerente à pesquisa, além de perceber as relações estabelecidas entre o currículo e a pesquisa, pude entender os caminhos trilhados pelo ensino de História em sua consolidação no país enquanto área de ensino e pesquisa, bem como o seu crescimento e percepção no âmbito acadêmico, adentrando com o passar dos anos da primeira década deste século XXI nos currículos oficiais do país por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, que buscou estabelecer relação mais próxima entre os licenciandos e o campo da pesquisa, principalmente ao entender e fomentar percepção acerca do ambiente escolar enquanto campo de ensino e de pesquisa baseando-se em práticas pedagógicas de sala de aula.

⁹ Os Pareceres que compuseram a criação da Diretriz Curricular Nacional para a Formação de Professores de 2002 foram os pareceres CNE/CP 9/2001, que fazia a discussão teórica acerca do panorama geral da educação e que esboçava as propostas a serem votadas, assim como suas justificativas e o parecer CNE/CP 27/2001 que tratava especificamente do Estágio Supervisionado Obrigatório, alterando assim o parecer CNE/CP 9/2001.

Diante do exposto até então, os caminhos percorridos para a construção dessa pesquisa notadamente partiram dos meus trajetos com a docência durante o período de formação inicial, principalmente nos primeiros meses da graduação, quando além de estudar os fundamentos teóricos e metodológicos da História enquanto ciência, tive as primeiras percepções da profissão docente. Nesse ínterim, ocorreram os primeiros contatos com a sala de aula através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) nos anos de (2018-2019, 18 meses)¹⁰. A partir dessa vivência na formação inicial, o ensino de História se abriu como instrumento de uma trajetória carregada de importância e de sentido e, aos poucos acompanhando meus colegas de turma que não tiveram aquela oportunidade formativa, possibilitando perceber o impacto que tal aproximação com a sala de aula e com a produção de pesquisa tiveram na construção da minha identidade pedagógica e profissional enquanto professora e pesquisadora.

Refletindo acerca da jornada de formação que escolhi trilhar e das possibilidades que me foram apresentadas no âmbito do curso de licenciatura da UFAL, percebi que aqueles momentos de vivência e experiências com ações didáticas na sala de aula da educação básica sem separar a teoria e a prática, nutrindo o desejo de fazer da sala de aula um laboratório de ensino e aprendizagem e fazendo da prática mais do que o ato técnico de expor conteúdos, mas também de pensar em formas de melhorar, criar situações de aprendizagem e demonstrar aos estudantes a beleza que a História carrega. Assim, durante os quatro anos e meio de graduação pude perceber que aquelas vivências não eram uma realidade possível a todos os graduandos, e por isso, muitos dos meus contemporâneos de curso não viam sentido no ensino de História, nem enquanto prática e nem tampouco enquanto campo de pesquisa.

Ao analisar os relatórios de Estágio Supervisionado enquanto documento base de um projeto de pesquisa apresentado pelo professor de estágio supervisionado¹¹ em uma das edições do Programa de Iniciação Científica do PIBIC/CNPq/UFAL é que comecei a entender

¹⁰ O PIBID é um projeto do governo federal que tem como intenção incentivar a prática da docência, além de aproximar a escola e a universidade. Ingressei neste programa através de um processo seletivo de duas etapas, onde cerca de 16 graduandos desenvolveriam atividades de observação e suporte em escolas-campo, assim, vivenciando a dinâmica escolar para além da sala de aula, além de pensar em projetos temáticos e desenvolver pesquisas com base nessas vivências, este programa é financiado pela CAPES.

¹¹ A partir das aproximações de pesquisas possibilitadas pelo PIBID, e da publicação de um capítulo com o professor coordenador do PIBID/História, fui convidada a fazer parte da pesquisa de iniciação científica orientada pelo mesmo professor, iniciando o primeiro ciclo durante a pandemia em 2020. A pesquisa propunha compreender o saber-fazer dos professores nas escolas-campo de estágio supervisionado, assim como entender as condições sobre as quais os estágios estavam sendo desenvolvidos (estruturais, recursos, vínculos de trabalho), além de refletir como o graduando estava vivenciando sua formação, uma vez que os relatórios tinham como formato serem memoriais. Essa pesquisa foi renovada por mais dois ciclos, sendo financiada pela FAPEAL.

que as oportunidades básicas oferecidas pelo curso para a atuação dos futuros professores eram muito escassas diante da multiplicidade que foi poder estar na escola desde os primeiros meses do curso de graduação em história da UFAL, e diante dos problemas apontados pelos graduandos nos relatórios analisados. Comecei, enfim, a questionar se a formação que eu e meus colegas estávamos recebendo realmente oferecia espaço para que o Ensino de História não fosse tão somente disciplinas a mais para cursar, principalmente se pensarmos que o ato de ensinar é a finalidade de um curso de licenciatura.

Nesse aspecto, compreendi no momento de cursar as referidas disciplinas que por mais que os professores fossem excelentes e fizessem o máximo possível com o tempo que era oferecido enquanto formação inicial, naquele momento de “uma parte da noite de aula” o que se fazia não conseguia abranger todas as discussões que o Programa de Iniciação à Docência trazia em seus fazeres. Outrossim, observando meus colegas no transcorrer de suas formações, entendi que aquele (a sala de aula) era o único espaço que eles tinham para se prepararem minimamente para o exercício da docência.

Face às realidades observadas que a pesquisa em questão ganhou destaque em minha formação, buscando respostas às questões que vinham à mente, assim como com a inquietação de perceber que por mais que a formação que havia recebido não tenha sido uma das melhores. As informações relatadas por outros graduandos jogavam luzes a estas questões, documentando-as nos relatórios de estágio de momentos anteriores ao momento que vivi no curso, sendo as oportunidades um tanto quanto mais escassas para quem desejasse ser um bom profissional da educação ou mesmo um bom professor de história. Destaque-se que muitas propostas de ações didáticas e/ou de aprendizagem, assim como reflexões sobre currículos já de conhecimento dos graduandos por outros meios, nunca chegavam à sala de aula na formação inicial pelos docentes das mais variadas disciplinas ministradas.

Assim, comecei a fazer a sistematização inicial da pesquisa, assim como a produzir uma série de questões sobre como era/é a formação dos professores e pesquisadores do Ensino de História no estado de Alagoas, especialmente aqueles que se forjaram no âmbito do curso de História da UFAL no campus A. C. Simões e que importância foi dada para refletir a sala de aula durante a formação inicial dos graduandos no transcorrer dos anos de 2020 a 2022, com fulcro na observação de que maneira está sendo construída uma base de pesquisa na área de formação de professores de história para refletir as necessidades e as realidades do Ensino na atual conjuntura.

A dissertação em desenvolvimento está dividida em quatro seções: a primeira intitula-se “Pesquisa em ensino de História: breve histórico”, quando busca-se compreender por meio de um levantamento histórico as situações e desafios vivenciados pela área de ensino de história enquanto campo de pesquisa nos últimos 40 anos, debatendo-se principalmente as interrupções e continuidades das ações de políticas públicas voltadas para o ensino de História e seus impactos direto e/ou indiretamente na construção de pesquisas que refletissem as realidades e buscassem perspectivas para um ensino de História contextualizado. Dessa forma, partindo-se do contexto abrangente das temáticas presentes no rol de produções acadêmicas em todo o país, buscou-se compreender as múltiplas facetas locais, e o impacto das políticas curriculares alagoanas na construção das pesquisas no estado. Assim, focou-se principalmente na construção do curso de História da antiga Faculdade de Filosofia, que posteriormente seria integrada aos cursos que comporia a UFAL e nas suas atribuições enquanto instituição produtora de pesquisas históricas no estado. Essa compreensão da identidade do curso tem evidenciado o impacto que a formação bacharelesca e de reprodução de conhecimentos tiveram na cultura do curso, segundo Porto (2009).¹²

A segunda seção intitulada “A pesquisa em Ensino de História na primeira década do século XXI na UFAL, estado de Alagoas”. Analisa-se a estrutura da matriz curricular construída a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de 2002, buscando entender como essa diretriz refletia acerca da pesquisa nas licenciaturas, seus afastamentos da formação do bacharelado e o entendimento proposto para a construção do perfil profissional dos graduandos para atuarem como professores. Assim, refletindo a partir desta questão observa-se o impacto que algumas mudanças de entendimento na diretriz em questão desdobrando-se na revisão da carga horária dos Estágios Supervisionados Obrigatórios se fazendo presente na resolução da UFAL para implementação das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores, normativa que implicou na modificação dos projetos políticos do curso (objeto da pesquisa) em tela.

Ainda nesta seção, analisa-se através das unidades de registros os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) produzidos entre os anos de 2000 a 2010, quando se aborda a temática ensino de História, com o intuito de se evidenciar a presença da identidade fronteiriça nos trabalhos, assim como desvelar os impactos do currículo na escolha dos pesquisadores e na construção dos seus sistemas de referências ao abordarem as perspectivas

¹² PORTO, Ana Luiza Araújo. **O Curso de História na Universidade Federal de Alagoas: dos Primórdios à sua Consolidação (1952-1979)**. Dissertação de mestrado. 2009.

temáticas da década pesquisada. Desta forma, demonstra-se que a mudança curricular e a tratativa com o incentivo a pesquisa dos professores, foram de fundamental importância para o desenvolvimento de trabalhos dentro desse campo de pesquisa no estado.

Na seção final, intitulada: “Políticas públicas curriculares e a produção em Ensino de História na UFAL”, aborda-se o impacto que a implementação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na UFAL proporcionou para a renovação e expansão das pesquisas em ensino no recorte temporal de 2000 a 2020, evidenciando a expansão de temáticas, e o fortalecimento da pesquisa em Ensino no curso de História da UFAL. A partir das diretrizes do programa, que busca integrar a escola e a universidade, incentivando a formação inicial dos graduandos e a formação continuada dos supervisores, além de incentivar a prática de pesquisa em ensino de História. Desta maneira, analisa-se como o programa vem sendo representados nos TCCs, enquanto espaço de pesquisa e enquanto objeto de pesquisa, em consonância com teóricos da formação docente, que refletem a contribuição desse programa para a formação de professores, reconhecendo o papel da escola pública enquanto espaço de produção e apropriação de conhecimento, como demonstra Rubo et al (2015)¹³. Assim, como reflete-se a implementação do Programa Residência Pedagógica, também financiado pela CAPES, que busca aprofundar a atuação do professor em formação nas salas de aula das escolas públicas, valorizando o trabalho docente e fortalecendo a prática de pesquisa.

¹³ RUBO, Elisabete Aparecida Andrello. FERNANDES, Maria José da Silva. PENTEADO, Miriam Godoy. MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. Do núcleo de Ensino ao Pibid: a contribuição da Unesp à formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina (org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p. 153.

CAPÍTULO 1 - O ENSINO DE HISTÓRIA E SUA PESQUISA : BREVE HISTÓRICO

A articulação da história com um lugar é a condição de análise da sociedade (Michel de Certeau)

Para estudarmos e analisarmos a sociedade, se faz necessário o conhecimento sobre o seu lugar de construção e desenvolvimento, além de seus processos históricos. O pensar a pesquisa em ensino de História não pode se descolar da realidade em que essa área se desenvolveu e/ou percursos seguidos até o presente, assim como não se deve dissociar essa problemática da pesquisa do seu ensino, pois o caminho histórico de ambos possui seus entrelaçamentos e suas relações por vezes que os definem. Desta forma, ao buscou-se, neste capítulo, desenhar de forma breve o percurso dessa área de pesquisa, partindo inicialmente de seu ensino, mostrando os seus entrelaçamentos e as relações que o ensino escolar, o ensino universitário e a pesquisa em Ensino de História estabelecem entre si.

Desta forma, para além de demonstrar essa relação, e como o ensino desenha a pesquisa e vice-versa, o presente capítulo propõe interligar a historicidade da área de pesquisa com seus locais de produção, compreendendo as dimensões sociais e políticas de seu desenvolvimento e sua articulação com a sociedade, desembocando no ponto crucial desta pesquisa, que é a produção de referenciais sobre o Ensino de História em Alagoas.

1.1 - O Ensino de História: breve histórico.

O ensino de História, foi estabelecido no Brasil de forma oficial durante o período imperial, com a criação do Colégio D. Pedro II no Rio de Janeiro, que voltava-se às elites locais e promovia a disseminação da História Oficial da nação construída pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, naquele momento o principal responsável pelas pesquisas históricas no Brasil. De acordo com Zamboni (2005),

A educação proposta atendeu à nascente burguesia e trabalhou na formação de uma identidade nacional e na formação do estado nacional moderno. Neste sentido, a educação e a disciplina História tiveram um caráter enciclopédico, moral, marcado pela idéia de progresso e deveriam dar visibilidade à nação¹⁴.

Partindo do entendimento da autora, a educação escolar, precisamente o ensino de

¹⁴ ZAMBONI, Ernesta. Digressões sobre a educação e o ensino de história no século XXI. **Revista História & Ensino**, Londrina, V. 11, 2005, p. 10.

História, no seu início formal possuía uma função social pré-determinada, legitimando a concentração de saber nas mãos da elite e de delineamento e reprodução de uma história nacional de um passado glorioso que representava a narrativa histórica daquela mesma elite. A partir dos interesses de legitimação política e do estabelecimento dos poderes a História ganhou destaque no ensino, como um instrumento de perpetuação do *status* alcançado e de criação de uma identidade que aproximasse os brasileiros dos europeus e apagasse de forma sistemática a presença indígena e negra naquele modelo de História, mantendo a narrativa dos grandes descobridores e heróis construtores da nação.

Sob o manto do ideário de construção da Nação, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1838, tinha como missão “construir uma história da nação, recriar um passado, solidificar mitos de fundação, ordenar fatos buscando homogeneidades em personagens e eventos até então dispersos” aponta (Schwarcz,1993,p.99¹⁵). Desta forma, cria-se uma relação de parentesco com a História da Europa, negando a historicidade dos povos originários e da população escravizada em terras brasileiras, que contribuíram com a construção do país. Utilizando-se do Ensino de História para a difusão da História acadêmica promovida pelos Institutos. Esse modelo de ensino foi inicialmente desenvolvido no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, naquele momento o modelo educacional imperial, e espaço de implementação e experimentação de programas curriculares foi difundido no país, se afinando enquanto liderança no campo educacional durante o século XX, e que se tornou um dos importantes temas da pesquisa em Ensino de História nos anos 30, como aponta os estudos de Freitas (2006) sobre Jonathas Serrano¹⁶. Com a consolidação da República, a educação no país ganhou outras dimensões, como aponta Bittencourt (2011):

Com a introdução do regime político republicano e do direito de voto para os alfabetizados, as políticas educacionais procuravam proporcionar a escolarização para um contingente social mais amplo, e novos programas curriculares buscavam sedimentar uma identidade nacional, por meio da homogeneização da cultura escolar no que diz respeito à existência de um passado único na constituição da Nação¹⁷.

A autora apresenta as mudanças sofridas pelo campo educacional com a introdução do

¹⁵SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

¹⁶FREITAS, Itamar. **A pedagogia da história de Jonathas Serrano para o ensino secundário brasileiro (1913/1935)**. 2006. 389 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006, p. 137.

¹⁷BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. São Paulo, Cortez: 2011, p. 64.

Regime Republicano, demonstrando os reflexos sociais que a reforma da educação pretendia traçar no sentido de amplificar o sentimento de pertencimento e identidade em outras camadas da população. Assim, nos Anos 30, do século XX, a partir da criação do Ministério da Educação, houve a maior centralização da organização do currículo, principalmente com a elaboração de regras mais rígidas e das reformas educacionais. Para Fonseca (2011),

foram as reformas de ensino nas décadas de 30 e 40 que promoveram a centralização das políticas educacionais e colocaram o ensino de História no centro das propostas de formação da unidade nacional, consolidando-a, definitivamente, como disciplina escolar”¹⁸

Naquele momento o currículo delimitou-se pela prerrogativa da reforma de Francisco Campos (1931) e estudar história se transformou em um instrumento para a educação política no Brasil, todavia, importa destacar que nem todas as propostas daquela reforma educacional foram bem recebidas, principalmente no que tange a definição da História do Brasil e da América enquanto eixos centrais no ensino. Algumas formas foram rechaçadas pelos professores, que não se desvincularam da centralização eurocêntrica do ensino de História no momento em que se implementou aquele modelo de currículo.

Como efeito da política curricular em questão, a disciplina de História começou a ser integrada aos exames admissionais dos cursos ginasiais, o que por um lado reafirmou a sua importância enquanto disciplina escolar, mas que por outro lado acabou afetando diretamente o método de ensino, considerando a larga esteira de conteúdos, o ensino constituiu-se como a “memorização de datas e fatos e de método mnemônicos”, conforme descrição de Bittencourt (2011, p. 69¹⁹), ao apontar a memorização como sinônimo de “saber história” e “dominar” muitas informações acerca do passado nacional, atribuindo significados outros ao ensino de História.

A partir de 1930, percebe-se com nitidez as formas pelas quais o ensino escolar e a pesquisa em Ensino de História trabalharam em consonância para a construção de interesses sociais distintos. Como destaca os estudos de Freitas (2006)²⁰, esta forma de pesquisa desenvolveu-se nos contextos de maior modificação no ensino e inicia-se analisando as

¹⁸FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 52.

¹⁹BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. São Paulo, Cortez: 2011, p. 69.

²⁰FREITAS, Itamar. **A pedagogia da história de Jonathas Serrano para o ensino secundário brasileiro (1913/1935)**. 2006. 389 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006

representações e narrações da História criadas para o ensino escolar e vai se desenvolvendo até estabelecer um campo com temáticas que perpassa de formas múltiplas o entendimento do ensino, desenvolvendo pesquisas já no período republicano, especificamente na década de trinta, que apresenta marcos da escola construída no período imperial, porém, no momento em que as primeiras pesquisas entendidas como ensino de História foram desenvolvidas, o ensino estava sendo reformulado pelas primeiras reformas educacionais e pela movimentação no sentido de ampliar o acesso do nível primário para as classes mais pobres, contudo objetivando a manutenção do *status quo* do ensino secundário e superior, como demonstra Freitas; Biccas (2009) ao apontar as discussões de reformas educacionais dos estados e, posteriormente, a reforma educacional no âmbito federal, com a reforma Francisco Campos, destaca-se que:

As medidas que redefiniram o ensino secundário e o ensino superior revelaram-se ações capazes de projetar socialmente, mas com uma nova configuração, o indivíduo das elites, ou melhor, os indivíduos de várias camadas de elite que se formaram no processo de consolidação da sociedade pós-escravidão no Brasil, especialmente no que tocava ao uso social da certificação escolar “enquanto” tal certificação proporcionava concretamente elementos de distinção entre pares²¹.

Os autores destacam que a escolarização nos níveis apontados estabeleciam formas de reprodução de *status*, e por isso aquelas oportunidades não eram ampliadas, servindo a classe social que já a acessava desde o período imperial, mantendo desta forma as classes menos abastadas em locais de inferioridade. Ao refletir acerca do tema, Freitas; Biccas (2009) destaca a ideia de elite “condutora”, que utilizava-se do conhecimento universitário (além do capital) como o ponto de maior diferenciação e de superioridade daquele setor da sociedade, que devia conduzir os ditos ignorantes (povo), principalmente nos caminhos da política, fazendo da educação um meio de manutenção da desigualdade social no país.

Durante o governo de Vargas, foram construídas outras modificações educacionais, principalmente na separação do estudo secundário, dando ênfase aos estudos profissionais que voltavam às classes menos abastadas e que não correspondiam a um processo de transição para o ensino superior. Nesse processo de modificação do ensino secundário e promoção da educação profissionalizante foi criado o “Sistema S”, que mantinha os fundamentos e

²¹ FREITAS, Marcos Cezar de. BICCAS, Maurilane de Souza. **História Social da Educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009, p.70.

princípios de uma instituição pública, mas era dirigido e organizado pelo setor privado industrial. Além da oficialização dessa modalidade para as classes mais pobres, no fim do governo constitucional de Vargas, houveram modificações na Carta Magna de 1937 quanto aos deveres do Estado para com a Educação, a partir daquele momento a Educação saiu do espaço de dever primordial do Estado, e passa a ser uma contribuição, como destaca o Art 125 da Constituição Federal de 1937:

A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular²².

Neste aspecto, entende-se que o Estado não mantinha enquanto fundamentação política a manutenção e ampliação da educação formal como um dever e/ou como algo a ser alcançado. Visando o reforço ideológico estatal, a disciplina escolar História foi amplamente utilizada como instrumento ideológico de movimentação da massa estudantil através do ensino de História, segundo Zamboni (2005) destacando que:

Durante o Estado Novo, o ensino da história pautava-se pela formação da identidade nacional e buscava envolver a sociedade e os estudantes em grandes festas em atividades esportivas e em campanhas cívicas. A composição dos livros didáticos divulgava princípios ideológicos que sustentavam o governo²³.

Por meio deste excerto, a autora aponta não apenas uma mudança de conteúdos, mas, também, uma mudança nas ações da escola e em sua cultura escolar, para atender as demandas governamentais e seu perfil político.

Quanto a Ensino Superior, e especificamente a formação de professores, o período em questão atribuiu a necessidade de formação superior aos docentes, no entanto, colocou em prática o modelo 3+1, evidenciando a formação do professor como um bacharel que após a formação específica faria a complementação didática para estar apto à docência. Como destaca Biccás; Freitas (2012),²⁴ esse modelo foi desenvolvido para a Universidade do Brasil, sendo utilizado na Faculdade Nacional de Filosofia, a “FNFI” que serviu de modelo para as

²²BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, 10 de novembro de 1937. Diário Oficial, Rio de Janeiro, RJ, 10 nov. 1937. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 25/07/2024.

²³ ZAMBONI, Ernesta. Digressões sobre a educação e o ensino de história no século XXI. **Revista História & Ensino**, Londrina, V. 11, 2005, p. 12.

²⁴ FREITAS, Marcos Cezar de. BICCÁS, Maurilane de Souza. **História Social da Educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

outras faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. A elaboração desse esquema como um modelo a ser utilizado contribuiu no campo teórico com a separação do perfil dos bachareis e dos professores.

Os Anos 50 e 60 seguiram o modelo enfatizado durante o governo de Vargas, contudo, com o fim da Segunda Guerra Mundial, a agenda da Educação acabou acrescentando outras demandas, principalmente com o crescente discurso do desenvolvimentismo, que marcou profundamente o período pós-45. De acordo com Biccás; Freitas (2012):

O conceito de desenvolvimento foi apropriado e usado com tal multiplicidade de sentidos que, em pouco tempo, tornou-se um conceito “areia movediça”, dragando para dentro de si a educação e as representações de cultura nacional que, na fala dos mais variados atores políticos, tornaram-se reféns da adaptação ‘necessária’ de tudo e todos para que o país pudesse alcançar o desenvolvimento²⁵.

À esteira do disposto pelos autores, é notória a interpretação política utilizada no período para o suposto “atraso” do Brasil diante dos outros países, que acabou se tornando o ideal da busca pelo desenvolvimento, de forma a ganhar espaço no cenário mundial, e nas modificações a serem feitas, se encontrava a Educação, que precisava ser revista, e que naquele momento voltava a ser constitucionalmente um dever fundamentalmente do Estado, sendo ele o maior responsável pela oferta educacional. O Estado voltava-se novamente à ideia de expansão da educação pública, no entanto, ainda carregando as marcas do Estado Novo.

No início dos Anos 60, foi retirado do arquivo estatal a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) planejada no Governo Vargas, esta foi promulgada em 1961 e previa alterações em todos os níveis educacionais, todavia, como destaca Biccás; Freitas (2012) “prometeu-se uma ação capaz de quebrar o elitismo do Ensino Secundário, mas, na realidade, como se verá, o que se tinha em mente era a ampliação de espaços para as camadas médias” (BICCÁS;FREITAS, 2012, p. 134)²⁶. Enfatizando a não democratização completa da educação pública, aquele processo sofreu alterações com a ascensão dos militares ao poder, que acabaram modificando todo o currículo escolar, principalmente nas áreas ditas “ideológicas”, inviabilizando a amplitude de acesso à Educação primária e secundária.

De acordo com Guimarães (2012) “no período ditatorial, o papel da educação - assim

²⁵ FREITAS, Marcos Cezar de. BICCÁS, Maurilane de Souza. **História Social da Educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009, p.129.

²⁶ FREITAS, Marcos Cezar de. BICCÁS, Maurilane de Souza. **História Social da Educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009, p.134.

como as metas do setor, estabelecidas pelo Estado brasileiro - esteve estreitamente vinculado ao ideário de segurança nacional e desenvolvimento econômico”²⁷, fazendo com que o ensino de História fosse amplamente afetado naquele período, por outro lado, Fonseca (2011) pontua que:

Após 1964 o ensino de História aprofundou essa concepção, combinada com medidas de restrições à formação e à atuação dos professores e com uma redefinição dos objetivos da educação, sob a ótica da Doutrina de Segurança nacional e Desenvolvimento, no sentido de exercer o controle ideológico e eliminar qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário²⁸.

Nesse aspecto, o ensino da história se transformou em uma ferramenta de construção de uma identidade nacional durante a ditadura civil-militar, utilizado-o no sentido de reforçar o sentimento de patriotismo e ufanismo, para minar formas de resistência e contestação ao então governo. Naquele momento já estava em andamento a ampliação do ensino público no país, não podendo ser interrompido, como bem observa Bittencourt (2011). Segundo a autora, a expansão do ensino “impossível de ser freada pelo Regime Militar, produziu uma situação ambígua para o secundário”, desta maneira, na lei 5.692/71:

O secundário descaracterizou-se , dividindo-se em dois níveis, com o ginásial tornando-se uma continuidade do ensino primário - primeiro grau de oito anos - e o colegial transformando-se em um confuso curso profissionalizante, denominado segundo Grau. Essa conjuntura, que aumentou a participação de um público proveniente de setores diferenciados, provocou mudanças substantivas no processo educativo e afetou, de maneira indelével, a qualidade da escola pública brasileira.²⁹

Apesar de não poder conter a ampliação da educação formal, a estrutura de currículo nas décadas de 1970 e 1980 acabaram modificando a educação em outros aspectos. O principal deles foi o orçamento destinado às escolas públicas, que durante aquele período ficou diminuto, o que contribuiu com a queda da qualidade educacional. Além disso, durante aquele momento histórico houve a dissolução das disciplinas de História e Geografia em Estudos Sociais para estudantes do antigo primário e, de acordo com Guimarães (2012):

No nível médio, 2º grau, admitia-se o tratamento de História e Geografia como disciplinas, desde que diminuíssem sua “duração” e sua “intensidade”, pois as

²⁷ GUIMARÃES, S. **Didática e prática de ensino em História: Experiências, reflexões e aprendizados**. São Paulo: Papiros, 2012, p.20.

²⁸ FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 56.

²⁹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. São Paulo, Cortez: 2011, p. 83.

disciplinas da área da formação especial deveriam ter duração superior àquelas de formação geral³⁰.

Dado o caráter esvaziado da disciplina de História, evidenciou-se em seu ensino, “as noções de preservação da segurança, de manutenção dos sentimentos patrióticos, do dever e da obediência às leis”, segundo a reflexão de Fonseca (2011³¹), ao explicitar as funções políticas e ideológicas atribuídas ao ensino de História pela ditadura civil-militar. As mudanças criadas para o Ensino de 1º e 2º graus durante aquele período, potencializou também desdobramentos significativos nos currículos do Ensino Superior, que passou por reformas, como a reforma de 1968 que alterou a matriz curricular dos cursos de graduação no país, e pela repressão política do regime, além de redirecionamentos de recursos e da criação de novos cursos sob a justificativa de melhor atender às necessidades educacionais do país criadas pelo regime, denominados de licenciaturas curtas, que instrumentalizam os professores, porém sem a criticidade necessária que o ensino demandava.

Além da implementação daquelas licenciaturas, também criou-se a disciplina de Problemas Brasileiros, que, assim como Educação Moral e Cívica no Ensino de 1º e 2º graus tinham como função instrumentalizar a atuação dos graduandos enquanto cidadãos e sua atividade profissional depois de formados esvaziados de conteúdos políticos. Nesse aspecto, com a crescente mobilização pela redemocratização do país, o ensino de História reinicia seu processo de renovação, sendo movido principalmente pelas lutas no campo político e curricular, como destaca Fonseca (2011):

No final dos anos 70, com a crise do regime militar, o processo de redemocratização e o advento de novas possibilidades de se pensar a realidade brasileira, ficou mais clara a necessidade de se promoverem mudanças no ensino de História. Esse processo foi iniciado no princípio dos anos 80 em alguns estados brasileiros, resultando na elaboração de novos programas e novas propostas metodológicas para o ensino dessa disciplina nas escolas fundamental e média³².

É no contexto de desestabilização dos cursos de graduação em História, de formação acrítica e de intensificação da luta política que o Ensino de História como campo de pesquisa se populariza. Esse campo, de certa maneira ganha forma e angaria espaços principalmente

³⁰ GUIMARÃES, S. **Didática e prática de ensino em História: Experiências, reflexões e aprendizados**. São Paulo: Papiros, 2012, p. 29.

³¹ FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 57.

³² FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 59.

durante o processo de reestruturação das universidades e da intensa luta política no campo dos direitos, como coloca Oliveira (2003):

No final da década de 70 e início de 80 do século XX, o ensino de História constituiu-se como um campo a ser analisado porque, apesar do retrocesso político e educacional que resultou da ditadura militar instalada a partir de 1964 no Brasil, os questionamentos formulados nos anos anteriores, em relação à cultura, ao comportamento e à educação/escola/sociedade no mundo e no Brasil³³.

A autora aponta que apesar do cenário desfavorável do ponto de vista político, é justamente a problemática da situação política do país que resultaria na consolidação do campo enquanto área de pesquisa, sendo movido principalmente pela luta de oposição ao então regime e repensando as necessidades de um mundo pós governo civil-militar.

Durante os Anos 70, a História é ambientada enquanto campo de pesquisa abrangendo e definindo seus objetos, suas metodologias, pensando principalmente questões de políticas educacionais e de currículo, estando em maior parte inserida no campo da Educação. Aquele período foi ligeiramente marcado pela luta não apenas no âmbito do Ensino de 1º e 2º graus, mas também no Ensino Superior, principalmente como movimento de luta contrário as licenciaturas curtas instituídas durante o período ditatorial e na luta pelo reconhecimento das especificidades da disciplina, que naquele momento, ancorava-se no modelo americano, sendo transformada em Estudos Sociais, disciplina que diluía os conteúdos de História e Geografia e que tinha um papel político ideológico, questionado do ponto de vista técnico, pedagógico e científico, junto com a Educação Moral e Cívica, coroando a reafirmação das visões “patriotas” da ditadura, assim como a tentativa de moldar o comportamento dos estudantes face a um cenário político delicado em várias partes do mundo, inclusive no Brasil.

Os Anos 80, acabaram se transformando em um momento de intensificação da luta, principalmente causado pela movimentação política em busca da redemocratização do país, como aborda Oliveira; Costa (2007):

[...] o ensino de História constituiu-se como um campo a ser analisado porque, apesar do retrocesso político e educacional que resultou da ditadura militar instalada a partir de 1964 no Brasil, os questionamentos formulados nos anos anteriores, em relação à cultura, ao comportamento e à educação/escola, haviam sido tão profundos e amplos que, de fato, instalou-se uma nova forma de relação

³³ OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado:** uma discussão necessária à formação do profissional de História. Tese de doutorado apresentada ao programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco, 2003, p. 41.

educação/escola/sociedade no mundo e no Brasil³⁴.

Com esse momento de reformulação curricular e abertura de espaços para a pesquisa em Ensino, o campo desenvolveu-se, tomando novos rumos, como descreve Porto (2009):

Antes da década de 1980, o que se tem como produção referente ao ensino são relatos de experiência e de novas metodologias utilizadas num momento em que a censura imposta ao ensino levou os professores a prestarem mais atenção aos modos de dar aula, que, se não poderia ser livre do ponto de vista do conteúdo, deveria ser mais atraente do ponto de vista metodológico³⁵.

Sob essa perspectiva, é possível inferir que o enfoque principal daquelas pesquisas as alternativas sob as quais ministrar os conteúdos em sala de aula, uma vez que durante a ditadura civil-militar acabava sendo problemático ao profissional para aprofundar-se em debates mais politizados, devido às alterações curriculares ocorridas em 1971 e a forte perseguição e repressão dos professores pelo regime civil-militar.

Azevedo (2017) assinala que:

A partir de meados da década de 1980, a luta pelo retorno da disciplina História aos currículos, caminhou ao lado de discussões nacionais que propuseram mudanças no que e como ensinar o conhecimento histórico escolar. Nesse cenário, passaram a ganhar corpo discussões também sobre a formação docente, fortalecendo-se a concepção do professor-pesquisador. Ao lado dessa formação, destacavam-se as proposições acerca da formação do professor reflexivo, que pensa na ação. Também nesse sentido, a docência alia-se à pesquisa³⁶.

Considerando as reflexões da autora, pode-se compreender o contexto que faz o ensino de História focalizar-se na práxis docente, alterando-se no final dos anos 80 através das mudanças em sua configuração, incluindo as pesquisas sobre a formação dos professores e seu papel enquanto pesquisador.

Segundo Zamboni (2001), durante aquele período com as reformulações dos currículos dos estados e com o enfoque do governo na educação, o ensino de História ganha visibilidade e busca construir arcabouço teórico, metodológico e historiográfico para a construção de sua base de sustentação, buscando assimilar as ideias da História Nova

³⁴COSTA, Aryana Lima; de OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. O ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no Aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **SAECULUM – Revista de História**, volume 16, João Pessoa, Jan/Jun, 2007, p. 148.

³⁵ PORTO, Ana Luiza Araújo. **O Curso de História na Universidade Federal de Alagoas: dos Primórdios à sua Consolidação (1952-1979)**. Dissertação de mestrado. 2009, p. 13.

³⁶ AZEVEDO, Crislane Barbosa de. **Docência em história: experiências de estágio supervisionado e formação do professor-pesquisador**. Natal: EDUFRN, 2017, p. 27.

francesa, evidenciando que :

Os paradigmas historiográficos, anteriormente propostos por Marc Bloch, e as reflexões da História Nova tornaram-se presentes nas propostas curriculares de História com o aparecimento de novas temáticas a serem estudadas, novas concepções de periodização e propostas metodológicas que entendem o ensino como um campo especial da pesquisa³⁷.

Destaque-se que após o fim dos governos civil-militares, houveram nos estados brasileiros, movimentações em busca da mudança curricular na qual o ensino de História estivesse vinculado aos objetivos atuais, entre esses objetivos constava a ideia de formação cidadã, como aponta Guimarães (2012):

Do Acre ao Rio de Janeiro, estendendo-se ao sul do país, as redes de ensino públicas e privadas dos grandes e médios municípios, nas experiências de escolas de educação básica ligadas às universidades, nos organismos de gestão dos entes federados, foram desenhados outros caminhos no ensino de História³⁸.

Durante os Anos 90, os processos políticos e educacionais já eram outros, principalmente ao considerar as questões relativas ao intenso debate acerca da profissionalização docente, que além de apontar o professor como um profissional da educação, acabou caracterizando-o como um sujeito que estava para além da transmissão de conteúdos, passando a ser percebido como um sujeito que também produz conhecimento, e assim, a pesquisa em Ensino de História começou a ganhar novos contornos, assim encontrou maior visibilidade. Zamboni (2001) aponta que :

A década de 90 foi marcada pela busca de novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores, embora tais temáticas ainda sejam pouco valorizadas nas investigações e programas de formação de professores³⁹.

Nesse aspecto, pode-se destacar que o período em questão para além da luta política pela profissionalização, foi um momento de importantes vitórias para a educação enquanto direito, disposto na carta magna de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de nº 9.395/1996, que endossa a separação das disciplinas História e Geografia, extinguindo as

³⁷ ZAMBONI, Ernesta. Panorama das pesquisas no Ensino de História. **Revista Saeculum**. nº 6/7. jan./dez. /2000/2001, p. 109.

³⁸ GUIMARÃES, S. **Didática e prática de ensino em História**: Experiências, reflexões e aprendizados. São Paulo: Papiros, 2012, p. 32.

³⁹ ZAMBONI, Ernesta. Panorama das pesquisas no Ensino de História. **Revista Saeculum**. nº 6/7. jan./dez. /2000/2001, p. 106.

chamadas licenciaturas curtas nos cursos de formação de professores, e apontava como formação mínima para os cargos de professores a licenciatura plena, excluindo parte do que sobrou da ditadura enquanto legado. Assim, com a garantia da disciplina de História e de suas especificidades, o seu ensino começou a se desenvolver no âmbito da área da História. Fonseca; Silva (2010), observam que:

Algumas tendências nesse campo específico se fortaleceram a partir daquela conjuntura e de sua superação em termos políticos gerais. O crescimento da indústria editorial e das escolas privadas, nos vários níveis de ensino, simultaneamente ao recuo dos sindicatos e outras entidades associativas, marcam certa inflexão do debate das políticas educacionais para o ensino de História desde a década de 1990, com a perda ou recuo de lutas coletivas. Ao mesmo tempo, cresceu a pesquisa científica cujo objeto de estudo é o ensino e a aprendizagem de História; passou-se a valorizar, cada vez mais, a cultura escolar, os saberes e as práticas educativas, desenvolvidos em diferentes lugares por docentes e outros atores do processo educativo⁴⁰.

Desta feita, pode-se inferir que o início do século XXI, trouxe para o ensino de História crescimento significativo no que tange a produção de pesquisa, além de trazer luzes não apenas para como ensinar, mas, voltar-se para a aprendizagem histórica, isto, feito em outros moldes pela Educação Histórica, que desde então têm construído pontes com teóricos ingleses, portugueses e alemães, tendo como ponto de partida a aprendizagem, movimento que nos últimos anos teve crescimento e vem saindo da concentração sul-sudeste.

No limiar dos anos 2000 emergiram novas demandas da sociedade no que diz respeito ao ensino de História, quando em 2003 houve o acréscimo de conteúdos voltados para ensino de História e cultura afro-brasileira atribuídos pela Lei 10.639/03, e posteriormente, renovados na Lei 11.645/08 com a modificação na inclusão de estudos acerca da História indígena, o que além de modificar as salas de aula da Educação Básica, desenhou outros caminhos para o currículo dos cursos superiores, principalmente dos cursos de licenciatura em História, que precisaram ser readequados a partir das mudanças na LDB de 96 e na Constituição Federal de 1988.

Como é comum nessas adequações curriculares, muito do que foi proposto demorou para ser colocado em prática, sendo os estudos discriminados às vezes figurando de forma superficial em livros didáticos e em contextos de sala de aula, buscando tão somente o cumprimento da Lei, além de não ser abordado com a interdisciplinaridade, uma vez que a lei prevê em seu inciso 2º que: “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em

⁴⁰ SILVA, Marcos Antônio da. FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. v. 31, nº 60, 2010, p. 14.

especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e história brasileiras.” (Brasil, 2008)⁴¹. Desta maneira indica-se a responsabilidade de todo o currículo para com os temas, ainda que ressalte o trabalho de disciplinas específicas, como a História.

Como previsto na LDB de 1996, em seu artigo 26,

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos⁴².

Antecedendo a ideia de um currículo nacional, no entanto, sem deixar de enfatizar a necessidade de complementação, abordando conteúdos de caráter regional; como figura nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) séries iniciais e séries finais, por exemplo. Apesar de ser antevista em 96, a BNCC só vai ter sua primeira versão em 2015, notadamente, aquela versão sofreu diversas alterações, principalmente no período de maior expansão das ideias liberalizantes do governo de Michel Temer entre (2016-2018)⁴³. Antes da BNCC, a ideia de Base Nacional Comum era efetivada através das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os principais debates acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem perpassado os contextos de sua criação e as formas nas quais ela buscou incorporar interesses liberais e mercadológicos, considerando que esta propõe em sua essência uma maior integração da Educação Básica com o ensino profissionalizante, desenvolvendo um estreito alinhamento com o mundo do trabalho e diminuição de carga horária, principalmente no que se refere ao espaço ocupado pelas Ciências Humanas, cuja obrigatoriedade já não se faz tão presente no currículo em vigência, contribuindo ainda mais com a marginalização da

⁴¹ BRASIL. **Lei n. 11.645**, de 10 de Março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: <[L11645 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 01/07/2024.

⁴² BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <[L9394 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 15/07/2024.

⁴³ Durante o período de 2016-2018, o Brasil passou por um processo de mudança política devido ao impeachment da presidenta eleita Dilma Rousseff. Essa mudança expressou uma quebra no direcionamento político do governo, considerando que a presidenta fazia parte de um partido pertencente ao direcionamento de esquerda e seu vice, de um partido mais próximo ao centro. Em seu governo, Temer, encabeçou diversas mudanças político-sociais em prol dos interesses mercadológicos, entre elas a reforma da previdência e a PEC 241, popularmente conhecida como PEC do teto de gastos, evidenciando assim seu caráter neoliberalista.

disciplina História no Ensino Médio. Ao problematizar a maneira pela qual a BNCC foi desenvolvida, Bittencourt (2018), destaca que:

A construção de “uma base nacional comum curricular”(BNCC), prevista pela LDB de 1996, em processo de finalização, tem se realizado de forma inédita com prioridade a interlocutores internacionais e, internamente com uma exclusão quase que total das universidades, delegou sua elaboração a gestores empresariais cujos princípios se fundamentam nas premissas do Banco Mundial. Sob essa política, os currículos brasileiros ficam submetidos a uma avaliação externa, que passa a determinar conteúdos e métodos sob o modelo internacional⁴⁴.

A partir do questionamento feito pela autora, compreendemos que a BNCC, além de ser criada e desenvolvida em um contexto político delicado, sofreu suas principais modificações a partir de um ponto de vista educacional que não correspondia às realidades brasileiras, isso dado principalmente ao afastamento das universidades e do corpo docente em geral em sua construção.

Nesse aspecto, a partir das mudanças de carga horária das disciplinas do eixo de formação geral básica, a BNCC propôs a construção de itinerários formativos, que em teoria poderiam ser institucionalizado utilizando-se das diversas áreas do conhecimento, (incluindo as disciplinas específicas que não possuem horas garantidas), apesar das denúncias e da publicização crítica acerca dos itinerários criados, que de certa maneira esvaziaram a ciência histórica do Ensino Médio.

Ao refletir acerca das possíveis consequências que esse modelo de ensino instrumentaliza, Bittencourt (2018) destaca que,

Uma primeira consequência desse modelo imposto externamente reside na perda do poder dos professores na organização das aulas assim como seu poder de criação, de adaptações metodológicas e mesmo de opções de materiais didáticos diante de uma realidade educacional caracterizada por uma enorme diferenciação cultural e socioeconômica nas salas de cursos noturnos, de Educação de Jovens e Adultos⁴⁵.

A autora, no excerto em tela, destaca a perda de autonomia docente, além de pontuar as perdas em saberes docentes historicamente construídos, evidenciando que os direcionamentos desenvolvidos na BNCC compreendem uma homogeneização do ensino de forma a interferir diretamente nas peculiaridades encontradas nas salas de aula brasileiras

⁴⁴ BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 32, n. 93, p. 127–149, 2018, p. 143.

⁴⁵BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 32, n. 93, p. 127–149, 2018, p. 143.

devido à suas diferenças.

Considerando as inúmeras críticas à Base, principalmente ao que contempla o Ensino Médio, tendo em vista que a BNCC do Ensino Fundamental foi aceita e implementada passando, inclusive, por um processo de revisão, o qual foi fruto da pressão popular e dos Sindicatos e Associações de Professores, que no entanto, não tem demonstrado avanços significativos no sentido de restabelecer a especificidade das disciplinas e de garantir carga horária compatível à formação geral dos estudantes, ainda que tenha sido restituída a posição de obrigatoriedade de algumas disciplinas, dentre elas a História. No entanto, a Base colocou em evidência as Instituições de Ensino Superior (IES), pressionando-as a criar novos cursos de graduação que atendessem as grandes áreas do conhecimento que viriam a ser trabalhadas nas salas de aula da Educação Básica.

Desta maneira, o ensino de História na Educação Básica tem passado por momentos de incertezas curriculares, e a pesquisa em Ensino de História encontra-se em debates no que tange à identidade e pertencimento de campo, uma vez que durante o período até então debatido, este campo estava sendo enquadrado apenas na área da Educação. Ao refletir sobre essa identidade do campo, Monteiro (2011) aponta a pesquisa em Ensino como um lugar de fronteira, destacando que:

A fronteira é lugar onde são demarcadas diferenças, mas onde também é possível produzir aproximações, diálogos, ou distanciamento entre culturas que entram em contato. Em outras palavras, um lugar de negociação da distância entre os homens através da linguagem – distância essa que pode ser reduzida, aumentada ou mantida consoante o caso (Meyer, 1998): seja este o ensino ou a sua pesquisa. No caso em tela, a distância entre os autores com quem dialogávamos no âmbito desta pesquisa, oriundos de diferentes áreas de conhecimento. Abordar o ensino de História como um lugar de fronteira implicou considerar, inicialmente, a relação entre educação e história⁴⁶.

A partir do excerto, a autora apontou que o Ensino de História enquanto lugar de fronteira, não corresponde à ideia de somar as habilidades, os métodos e as teorias de ambos os campos, mas, que para além da soma de áreas, o Ensino enquanto campo seria um lugar de diferença e especificidades. Assim, utilizaria do campo da História principalmente sua historiografia e conceitos, operando na distinção de princípios de cunho epistemológico.

Ao refletir acerca do espaço ocupado pelo Ensino de História nos últimos anos, especificamente a partir da ideia de sua identidade fronteiriça, Caimi e Mistura (2019, p. 192), apontam para as particularidades da história ensinada, tratando principalmente da frente de

⁴⁶MONTEIRO, Ana Maria. PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, V. 36, 2011, p.194.

investigação em que se trabalha com “as questões da aprendizagem histórica - e não da aprendizagem “da História”; destacando que:

A especificidade do ensino de História é justamente essa mobilidade entre um saber de referência que, diferente de outros saberes disciplinares, não mais possui estabilidade paradigmática - é, sim, um espaço dinâmico de interpretação, formulação e explicações provisórias - e os espaços institucionais que exigem e normatizam uma estabilização, como o currículo, por exemplo⁴⁷.

No excerto acima, as autoras demonstram a especificidade do ensino, atribuindo a sua identidade fronteiriça a característica que possibilita a dinamicidade do campo. Neste sentido, observamos uma maior visibilidade do campo de pesquisa entre as décadas de 80 e 90, quando muitos temas foram atribuídos ao Ensino de História, principalmente a partir da preocupação com o currículo educacional. No entanto, ao pensar sobre tais temas Gabriel (2019), afirma:

A defesa de um campo de pesquisa em ensino de História como campo de produção de conhecimento não se apoia em discursos políticos ou acadêmicos que operam com visões reducionistas e essencialistas de temas como “didática”, “currículo”, “formação de professores”, clássicos do campo educacional⁴⁸.

Neste sentido, observou-se o desenvolvimento acerca de novos temas do Ensino de História e a construção de uma historiografia do Ensino de História, principalmente com trabalhos publicados em periódicos e em Anais de Eventos como o “Simpósio Nacional de História” da ANPUH e o “Perspectivas do Ensino de História” da ABEH, assim como o “Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, os quais constituíram um importante corpo para a publicização das pesquisas em Ensino e que têm apresentado crescimento e multiplicidade de temas como demonstra Gonçalves (2017)⁴⁹ ao problematizar a variedade de temas de pesquisa em periódicos entre os anos de 1970-2016.

Considerando a perspectiva de expansão da área do Ensino de História no século XXI, as autoras destacam como uma das principais razões deste “crescimento expresso” a criação do “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a criação dos Mestrados profissionais” na área da História estes devem-se às “políticas públicas de

⁴⁷ CAIMI, F. E; MISTURA, L. Investigar em Ensino de História: entre fronteiras e limites epistemológicos. In: MONTEIRO, A. M. RALEJO, A. (Org.). **Cartografias da pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019, p. 194.

⁴⁸ GABRIEL, Carmen Teresa. Pesquisa em Ensino de História: desafios contemporâneos de um campo de investigação. In: MONTEIRO, A. M. RALEJO, A. (Org.). **Cartografias da pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019, p. 154.

⁴⁹ GONÇALVES, N. G. Produção em ensino de História em periódicos acadêmicos brasileiros (1970 - 2016). MONTEIRO, A. M. RALEJO, A. (Org.). **Cartografias da pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

formação docente, como o Programa em Ensino de História, notadamente aqueles vinculados ao ProfHistória” (CAIMI; MISTURA, 2019, p. 192⁵⁰), demonstrando que tais políticas curriculares contribuíram com o afastamento da área de educação e criaram uma ligeira aproximação com a História.

Analisando tais mudanças a partir dos grupos de pesquisa do CNPq cujos indicadores demonstram “Ensino de História” enquanto palavra-chave, Coelho e Bichara (2019), apontaram um crescimento exponencial dos grupos entre 2000 e 2006, no entanto, destacam que cerca de 62,63% dos grupos estão ligeiramente incluídos na área da Educação. Concluindo que:

As análises sobre o lugar ocupado pela temática Ensino de História nos cursos de formação de historiadores - mesmo nas licenciaturas - nos levaram a considerar o seguinte: o espaço secundário que a temática ocupa nos processos de formação de historiadores se reflete na forma como as questões do campo são incorporadas pela área⁵¹.

É interessante ressaltar que essa temática é ausente em algumas regiões do Brasil, a título de exemplo, tem-se Alagoas, que nas pesquisas dos autores aparece contando com apenas um grupo de pesquisa em Ensino de História até 2017. Ao refletir acerca dos cursos de pós - graduação *stricto sensu*, os autores apontam a baixa produção nesta área de pesquisa, considerando que a temática é tratada como específica em Mestrados profissionais, mas em mestrados acadêmicos existem poucas linhas de pesquisa na área. Apontando também que:

a área de História mantém uma postura em relação às questões do Ensino de História: ele não é considerado como campo prioritário de sua atuação, mas como a expressão de sua inserção social, a qual, nos processos de avaliação dos programas corresponde a 10% do peso total da nota⁵²

Noutro aspecto, Miranda (2019), aponta outros avanços na área de História desses grupos, principalmente em anos mais recentes, de forma a estabilizar os grupos em Educação, e crescer os grupos em História, como demonstra o comparativo de crescimento entre os anos de 2005 e 2017 dos grupos de pesquisas que possuíam como descritor exato Ensino de

⁵⁰ CAIMI, F. E; MISTURA, L. Investigar em Ensino de História: entre fronteiras e limites epistemológicos. In: MONTEIRO, A. M. RALEJO, A. (Org.). **Cartografias da pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019, p. 192.

⁵¹ COELHO, Mauro Cezar. BICHARA, Taissa. Ensino de História: uma incursão pelo campo. In: MONTEIRO, A. M. RALEJO, A. (Org.). **Cartografias da pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019, p. 78.

⁵² COELHO, Mauro Cezar. BICHARA, Taissa. Ensino de História: uma incursão pelo campo. In: MONTEIRO, A. M. RALEJO, A. (Org.). **Cartografias da pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019, p. 80.

História, assim apontando o exponencial crescimento dos grupos na área de História, e a leve diminuição de grupos de pesquisa com esse descritor na área de Educação, assim como demonstra em outro gráfico que os grupos de pesquisa que trabalham com essa área em História são em maioria recentes.⁵³. Nesta esteira, a autora demonstra o avanço do campo nos grupos de pesquisa pertencentes aos cursos de História, enfatizando tal crescimento principalmente em grupos mais recentes, o que indica que a expansão do campo se deu principalmente a partir dos anos finais da primeira década do século XXI. Assim, pode-se compreender os caminhos do ensino formal de História no Brasil e as veredas da pesquisa em Ensino de História, buscando compreender as adversidades e pontos de revisão que ambos sofreram, notadamente como as dimensões políticas, sociais e econômicas que permearam ambos até o presente.

1.2 - O Ensino de História em Alagoas: algumas perspectivas.

O Ensino de História segue em Alagoas um caminho semelhante ao traçado em outros estados do Brasil, contudo, guiado por algumas particularidades de formação política e social, as dinâmicas relacionais entre eles se diversificam do que fora apresentado anteriormente, principalmente ao considerarmos o forte impacto que as práticas oligárquicas tiveram na construção educacional no Estado e em como estas influenciaram a construção universitária, com a formação e atuação do profissional de História no Estado. Nesta esteira, buscou-se compreender os caminhos do ensino de História e sua pesquisa em Alagoas e suas relações com a formação de professores para esta disciplina.

A Educação formal em Alagoas se construiu inicialmente a partir de ginásios e liceus, os quais nas primeiras décadas do século XX eram compostos de religiosos que se dedicavam à formação moral da juventude. Aqueles espaços desde a sua constituição se direcionavam principalmente à elite alagoana, transformando-se também em espaços ocupados pela classe média, em décadas mais atuais, ainda que não fosse de forma ampla. Em Maceió após a instituição da diocese de Alagoas em 1900, se iniciou o processo de educação formal da elite alagoana, processo que inicialmente contava com baixos números de matrículas e de estudantes frequentes, considerando que desde os anos finais do século XIX, a instrução

⁵³MIRANDA, S. R. A pesquisa em Ensino de História no Brasil: potência e vicissitudes de uma comunidade disciplinar. In: MONTEIRO, A. M. RALEJO, A. (Org.). **Cartografias da pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019, p. 98.

pública mantinha poucas escolas e poucos estudantes, como destaca Bastos (1939, p.14⁵⁴): “Com as devidas reservas de minha parte a população escolar da província era calculada em 78.672. Dêsses se achavam matriculados 9.473”. Tal estatística, segundo o autor apresentava crescimentos significativos após o governo de Costa Rêgo em 1926, quando se tem a criação de grupos escolares no interior do Estado, ainda que em poucas unidades:

Assim, é que em dezembro de 1926 já existiam no estado 371 escolas primárias, sendo 241 oficiais e 30 particulares. O ensino nessa época foi ministrado por 428 professores, 26 homens e 402 mulheres nas escolas particulares. Nessas escolas atingiu a 29.248 o número de crianças matriculadas. Foram construídos alguns grupos escolares no interior do Estado⁵⁵.

O autor traz algumas características da educação no Estado, enfatizando em números a participação em maioria de mulheres professoras e o aumento considerável no número de matriculados, se considerarmos os números apresentados no final do século XIX. Ainda pensando o contexto educacional das primeiras décadas da República, destaca-se que o acesso à escolarização era muito precário, principalmente nas escolas do interior, ainda que demonstre-se maior quantidade de escolas no período, o mesmo autor enfatiza as condições de trabalho os quais elas se encontravam, sendo em diversos momentos consideradas precárias, mesmo após as reformas educacionais do governo Vargas. Nota-se que apesar das reformas educacionais nas primeiras décadas da República, ainda eram poucos os municípios alagoanos que contavam com os grupos escolares, como descreve Bastos (1939) ao trabalhar a reforma educacional na instrução pública em Alagoas.

Verçosa (2018, p. 144), ao refletir acerca da construção inicial da educação formal em Alagoas, destaca que “o Liceu de Artes e Ofícios, dirigido às crianças pobres, que em 1900 havia sido reorganizado pelo governo estadual, tornara-se apenas reduto de amigos do governo que desejavam ser contribuintes do montepio dos servidores⁵⁶”. Assim, percebemos que desde o princípio da iniciativa educacional, essa andava de mãos dadas com a política. Vale ressaltar que a postura alagoana de gestão patrimonialista⁵⁷ era reinante naquele período. Todavia, ao analisar o detalhamento de percursos do ensino em Alagoas, o autor deixa claro o

⁵⁴ BASTOS, Humberto. **O desenvolvimento da Instrução Pública em Alagoas**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1939, p. 14.

⁵⁵ BASTOS, Humberto. **O desenvolvimento da Instrução Pública em Alagoas**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1939, p. 34.

⁵⁶ VERÇOSA, Elcio. **A cultura e a educação em Alagoas**. EDUFAL, 2018, p. 144.

⁵⁷ É chamado de patrimonialismo o modelo de administração que possuía como características no Brasil, altos níveis de nepotismo, clientelismo, separação pouco definida entre o público e o privado, personalidade aos cargos que ainda eram comissionados. Cabe ressaltar que esse modelo de administração foi importado dos países europeus e implementado durante a formação da colônia.

quanto aquelas práticas administrativas continuaram apesar das reformas administrativas iniciadas em 1930, e o quanto essa política caracterizou a gestão da educação no estado, apresentando traços similares nos processos educacionais atuais.

Durante a década de 50, houve no Estado de Alagoas a expansão da oferta educacional, principalmente nos níveis primário e secundário, tanto no setor público quanto no setor privado, sendo construídas novas escolas tanto em Maceió, quanto em cidades do Agreste e do Sertão de Alagoas, aponta Verçosa (2018).

Segundo o autor, essa expansão se deu principalmente por causa da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG), que veio para Alagoas após sua criação em Pernambuco em 1940 e visava de início assistir com o estudo secundário localidades pouco assistidas pelo governo. No entanto, as mãos da política também se apropriaram dessa iniciativa, que além de redefinir seus objetivos, se redenominou Campanha Nacional de Educandários da Comunidade (CNEC), fazendo desses locais “empreendimentos utilizados por seus responsáveis como meios de auferir prestígio político, na maioria das vezes traduzido em votos e até polpudos rendimentos” (Verçosa, 2018, p. 201)⁵⁸. Porto (2009), destaca que:

Essa expansão da rede secundária de ensino, na década de 1950, criou importantes entidades educacionais em Alagoas, como é o caso do Colégio Bom Conselho, na cidade de Arapiraca, e do Colégio Élio Lemos, na cidade de Maceió. Daí, nessa expansão da rede secundária de ensino, que vai ter a participação, ainda que tímida, do Estado, na segunda metade da década, com a criação do Colégio Humberto Mendes, em Palmeira dos Índios, por exemplo, a necessidade de profissionais formados foi se fazendo cada vez mais urgente e é nesse contexto que se faz cadente a fundação de uma Faculdade para formar professores secundários⁵⁹.

É nesse cenário de ampliação da escolarização, que se fez necessário a criação de faculdades para a formação docente para atuar na educação secundária, considerando que a legislação da época previa que a formação normal era insuficiente para a atuação no ensino secundário. Dessa forma, foi criada em Alagoas a Faculdade de Filosofia de Alagoas (FAFI), faculdade de iniciativa privada criada como solução para o problema de qualificação de mão de obra para as escolas secundárias em expansão. A FAFI contava com a graduação em História em seu rol de cursos.

Essa faculdade, ao compor seu currículo, buscou respaldo na Faculdade Nacional de Filosofia, assim, importando para o Estado a fundamentação educacional com vistas na profissionalização docente (mantendo a pesquisa como uma atividade exclusiva do Instituto

⁵⁸ VERÇOSA, Elcio. **A cultura e a educação em Alagoas**. EDUFAL, 2018, p. 201.

⁵⁹ PORTO, Ana Luiza Araújo. **O Curso de História na Universidade Federal de Alagoas: dos Primórdios à sua Consolidação (1952-1979)**. Dissertação de mestrado. 2009, p. 60.

Histórico e Geográfico de Alagoas), e com a formação docente no modelo 3+1, como já mencionado anteriormente, aplicando em Alagoas à formação de bacharel com complementação pedagógica para atuar na área da docência, segundo Porto (2009).

De acordo com a autora, aquele modelo de faculdade tinha como característica o modelo francês profissionalizante, que pensava o ensino como forma instrumental, mas que excluía a pesquisa de sua formação, e além do modelo, também importava as disciplinas a serem ensinadas e a divisão quadripartite⁶⁰ da História que é expressa no currículo do curso até a atualidade. É válido apontar que apesar dessa característica da Universidade do Brasil (UB), outros cursos no Brasil, que vinham da influência da Universidade de São Paulo (USP), tinha a pesquisa como norte de formação, apesar de ter algumas semelhanças com a UB, a USP trouxe para o Brasil pesquisadores, principalmente da escola dos annales, que contribuíram com a constituição do seu curso, assim como com a formação de seus professores-pesquisadores.

Além de apontar as matrizes educacionais da FAFI, ao refletir sobre pesquisa, Porto (2009) destaca outras relações, principalmente regionais, que colaboraram com o não desenvolvimento da pesquisa em geral no âmbito da faculdade, sendo o principal deles o caráter docente, que mantinha estreitas relações com o Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas (IHGAL), indicando que a pesquisa histórica fosse feita apenas no instituto e não na universidade, reforçando o caráter de professores reprodutores de informações formados pela FAFI, situação que após a federalização se repete no interior da UFAL. De acordo com Porto (2010),

Vale sublinhar que, pela matriz curricular adotada, o que contava, de fato, na formação de um professor não era o diálogo entre os saberes pedagógicos e os saberes de conteúdo, mas sim o conteúdo a ser ensinado na escola como eixo norteador do ensino. Pensar a didática não era questionar a relação conteúdo/forma, ou seja, questionar o estatuto do saber científico e refletir sobre a produção do conhecimento histórico, mas apenas criar novas maneiras de reproduzir um velho saber sobre o qual não faziam sentido questionamento, crítica, reformulação⁶¹.

⁶⁰ A divisão quadripartite, como explica Jacques Le Goff (2018) em seu texto “A História deve ser dividida em pedaços?”, é a forma didática europeia utilizada para trabalhar com grandes períodos históricos, os dividindo em História Antiga, História Medieval, História Moderna, e História contemporânea, partindo de movimentos históricos considerados marcos na narrativa europeia como ponto de início e fim, dos períodos citados. Para o autor “o recorte do tempo em períodos é necessário à história, quer seja ela considerada no sentido geral de estudo da evolução das sociedades ou no sentido particular de saber e de ensino” (LE GOFF, Jacques. **A História deve ser dividida em pedaços?**. São Paulo: Unesp, 2018, p. 12), todavia, apesar de reafirmar a importância da periodização, o autor nos indica que a mesma não é neutra.

⁶¹ PORTO, Ana Luiza Araújo. O Curso de História na Universidade Federal de Alagoas: dos Primórdios à sua Consolidação (1952-1979). **Revista Crítica Histórica**. Ano I, nº 1, dez/2010, p. 74-75.

A partir do excerto, inferimos que até no que se refere ao ensino de História, o curso de formação de professores inicialmente prezava mais pela forma do que pelo conteúdo, hábito que seguiu curricularmente durante o restante do século XX. Ainda segundo a autora, ao pensar as particularidades da pesquisa histórica, destaca-se:

Em se tratando da pesquisa histórica, ela acontecia restrita ao Instituto Histórico e, de um modo bem particular, não se instituindo como atividade da Faculdade ou do curso. Assim, quando feita, mesmo que fora da FAFI, a pesquisa passava longe da ação docente e isso pode ser comprovado pela leitura dos diversos relatórios anuais que a faculdade estava obrigada a fazer, prestando contas de seu funcionamento ao MEC⁶².

As reflexões da autora evidenciam os caminhos que a pesquisa em História, na FAFI e posteriormente na UFAL, trilharam nos seus primeiros 20 anos e quais dos seus aspectos continuam se fazendo presente no final do século XX e no limiar do século atual.

Ao refletir sobre o comportamento da sociedade alagoana, Porto (2009) à luz de Tenório (2007), aponta que “a sociedade alagoana se movia no sentido de exigir outros serviços e isso vai se traduzir, evidentemente, em mudanças na relação estabelecida também com o setor educacional”(Porto, 2009, p. 58)⁶³. Tais mudanças na sociedade ocorrem devido a incorporação da ideia desenvolvimentista e de busca da industrialização que para Tenório (2007, p. 28)⁶⁴, “Ao longo desse período, 50-55/60, é visível o aceleração das modificações que surgem no cenário alagoano, na sua economia, na política, na cultura, nas relações sociais, na urbanização, nas estradas, nas comunicações, na educação [...]”. Para o autor, essas modificações iriam desenvolver um estado mais democrático e industrializado, o que acabou por não acontecer, principalmente devido às forças oligárquicas ainda tão presentes na política do Estado.

Com a chegada dos Anos de 1960, ocorreu também a tomada de poder pelos militares, o que modificou o cenário educacional, principalmente no ensino de História, que voltou-se essencialmente a um modelo de ensino patriótico. No Estado de Alagoas, o principal legado da ditadura se tornou a construção de novas escolas no território alagoano, apesar do ensino ainda não ser considerado universal.

Seguido da construção de novas escolas em Alagoas, no Período Ditatorial, uma das

⁶² PORTO, Ana Luíza Araújo. O Curso de História na Universidade Federal de Alagoas: dos Primórdios à sua Consolidação (1952-1979). **Revista Crítica Histórica**. Ano I, nº 1, dez/2010, p. 75.

⁶³ PORTO, Ana Luíza Araújo. **O Curso de História na Universidade Federal de Alagoas: dos Primórdios à sua Consolidação (1952-1979)**. Dissertação de mestrado. 2009, p. 58.

⁶⁴ TENÓRIO. Douglas Apratto. **A tragédia do populismo**. 2ª ed. Maceió: EDUFAL, 2007, p. 28.

questões marcantes naquele momento foi a criação da UFAL, que gerou um intenso debate, principalmente entre os catedráticos, uma vez que a federalização do Ensino Superior era considerada ameaçadora aos modelos de trabalho das então escolas de nível Superior. Entre as escolas de ensino superior incorporadas à Universidade Federal de Alagoas através do projeto de federalização estava a FAFI. Com esse projeto, os professores, até então catedráticos, seriam obrigados a prestar concursos públicos para continuar na “cadeira”, situação que não ocorreu, devido aos “ajeitadinhos” propostos durante a discussão do projeto, mantendo o corpo docente das escolas que seriam incorporadas. A criação da UFAL, aos poucos modificou as relações educacionais e também sociais no Estado, principalmente por a partir de então graduar os novos bachareis do estado, que com esse título gozavam de prestígio social.

Ainda durante o período ditatorial, no Agreste alagoano, ocorreu uma movimentação no sentido de estabelecer a presença do Ensino Superior, nesse sentido, foi criada a Fundação Educacional do Agreste Alagoano (FUNEC)⁶⁵, que em 1971, associa os cursos de Letras, Estudos Sociais e Ciências, assim formando a Faculdade de Formação de Professores de Arapiraca, sendo constituída naquele momento apenas por licenciaturas curtas, as quais foram as sementes do que viriam a ser os cursos de História e Geografia sediados no Agreste, como aponta o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2005)⁶⁶ da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL).

No período pós Redemocratização, esses cursos sentiram as modificações dispostas através das legislações implementadas, afetando diretamente as nomenclaturas e formas dos cursos de História, que foram novamente separados da Geografia e se tornaram licenciaturas plenas, isto devido a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que previa implantação dessa mudança nos cursos superiores de todo o país, como demonstra o Art 62⁶⁷,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em

⁶⁵ A FUNEC foi o embrião do que hoje é denominada Universidade Estadual de Alagoas, esta uma importante aliada no desenvolvimento de pesquisas em Ensino de História, mantendo a licenciatura em dois campi situados no Agreste.

⁶⁶UNEAL, **Plano Institucional de Desenvolvimento**. Arapiraca, 2005.

⁶⁷ O excerto apontado a seguir tem a escrita original de 1996, no entanto foi reformulada pela lei 13. 415 de 2017, porém, mantém essencialmente os mesmos princípios no que se refere a licenciatura plena.

nível médio, na modalidade Normal.⁶⁸

No que se refere a Educação Básica, no fim dos anos 80, a Universalização do ensino básico volta a ganhar espaço nas agendas políticas, desta forma, consolidando uma estrutura estatal de ensino para que esta contemple essa universalização. Todavia, nas primeiras décadas após essa universalização, a educação alagoana sofre diversos revezes, principalmente fruto das conciliações políticas estaduais, e de problemas econômicos, entre eles, a crise fiscal. Segundo Silva (2022),

A crise econômica e financeira que se abateu sobre o Estado de Alagoas apresenta os seus primeiros sintomas já no governo Fernando Collor de Mello (PMDB, 1987-1989), aumentando substancialmente durante os governos seguintes, com Geraldo Bulhões (PSC, 1990-1995) e Divaldo Suruagy (PMDB, 1995-1997), atingindo com este último o seu apogeu (LIRA, 2016), culminando com a queda do governador que foi eleito com quase 80% dos votos logo no primeiro turno⁶⁹.

Como destaca o excerto, a crise econômica em Alagoas marcou profundamente o desenvolvimento político no estado e aprofundou os déficits nas contas estatais durante mais de uma década, o que somado ao aprofundamento das políticas liberais gerou políticas que enfraqueceram a educação no estado. Devido a crise, o Estado tomou medidas que precarizaram a educação, entre elas o Plano de Desligamento Voluntário (PDV) que “favoreceu a demissão de cerca de 25 mil dos seus 50 mil servidores, sendo quase 13 mil da educação, o que resultou num caos para esse setor, uma vez que esse montante representava cerca de 59% do quadro efetivo da Secretaria Estadual de Educação” (SILVA, 2022, p.23)⁷⁰. A partir do PDV, como uma maneira de diminuir os impactos dos desligamentos no setor educacional, foi desenvolvida a prática de contratação temporária de professores, o que precarizou a docência, como aponta Silva (2023⁷¹) ao debruçar-se sobre o tema “sequestra a docência, quando retira o direito de ser chamado de professor e o coloca na situação real de

⁶⁸ BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <L9394 (planalto.gov.br)>. Acesso em: 15/07/2024.

⁶⁹ SILVA, Wellyngton Chaves Monteiro da. **História, Política e Educação em Alagoas: caminhos até o escola** 10. Curitiba: Editora Bagai, 2022, p. 20.

⁷⁰ SILVA, Wellyngton Chaves Monteiro da. **História, Política e Educação em Alagoas: caminhos até o escola** 10. Curitiba: Editora Bagai, 2022, p. 23.

⁷¹ SILVA, Erica Mali Rosas. **Sequestro da docência: Precarização do trabalho e implicações político-pedagógicas na atuação dos professores monitores, 1996 a 2021**. Dissertação de Mestrado. Maceió, 2023.

docente sendo chamado de monitor”(SILVA, 2023, p. 21)⁷².

Considerando o percurso da educação nos últimos anos, é possível perceber a elevada expansão das escolas municipais, estaduais e também privadas no âmbito do Estado, no caso das escolas públicas, devido a legislação e os planos federais de escolarização para a população. Nesse aspecto, porém, é possível constatar os problemas tanto estruturais como de quadro de pessoal nas escolas do estado. Segundo Silva (2023),

alguns problemas estruturais da pasta da Educação no estado de Alagoas para professores efetivos e monitores já são evidentes e tem se tornado quase “crônicos” dado ao tempo de sua existência sem que os mesmos sejam combatidos no sentido de extingui-los, pois a cada ano percebe-se por meio das avaliações externas baixo aproveitamento dos estudantes ou rendimento satisfatório em algumas escolas e/ou bairros [...] ⁷³.

Sob a perspectiva das questões destacadas pela autora, o projeto “O saber e o fazer dos professores de história nas escolas de Alagoas: Análise dos relatórios de estágio supervisionado IV” em suas três edições (2020, 2021, 2022), pôde analisar o microcosmo de 18 escolas verificando as condições estruturais de funcionamento e de trabalho docente, encontrando em sua maioria, escolas com estruturas precárias e com a composição do quadro docente em maioria formados por “monitores”⁷⁴, o que em larga medida compromete a qualidade educacional, e precariza ainda mais a atuação docente face à instabilidade de trabalho, considerando que parte dos direitos trabalhistas associados à docência são “sequestrados” por esta modalidade de trabalho aqui pontuada.

Além das questões aqui pontuadas, nos últimos anos, o movimento de caráter nacional “Escola sem partido”, cuja intencionalidade era reduzir a liberdade de cátedra dos professores com a falsa justificativa de diminuir a “doutrinação” nas escolas, ganhou muita força no estado, principalmente na capital, fazendo com que um lei homônima de cunho estadual fosse aprovada no estado, ainda que no resto do Brasil o movimento tenha sido reduzido. A lei posteriormente foi declarada inconstitucional pelo STF⁷⁵, mas acabou por demonstrar o

⁷²SILVA, Erica Mali Rosas. **Sequestro da docência:** Precarização do trabalho e implicações político-pedagógicas na atuação dos professores monitores, 1996 a 2021. Dissertação de Mestrado. Maceió, 2023, p.21.

⁷³ SILVA, Erica Mali Rosas. **Sequestro da docência:** Precarização do trabalho e implicações político-pedagógicas na atuação dos professores monitores, 1996 a 2021. Dissertação de Mestrado. Maceió, 2023, p.21.

⁷⁴ Nomenclatura dada aos professores contratados no estado de Alagoas durante os primeiros anos de seleção, que no entanto permanecem frequentes como referência aos mesmos, ainda que na atualidade legalmente são denominados de professores contratados.

⁷⁵ Para mais informações acesse <[STF decide que lei inspirada no Escola sem Partido é inconstitucional - 21/08/2020 - UOL Notícias](#)>. Acessado em: 30/07/2024.

caráter cerceador e ideológico da política alagoana no que diz respeito à educação.

Trazendo ainda mais para o presente, seguindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o estado de Alagoas através de seu Referencial Curricular (RecAL), tem implementado o modelo de educação nacional, sem no entanto, modificar as mazelas até aqui já expostas no campo educacional, estrutural e de trabalho.

Considerando o percurso da educação em Alagoas, no que se refere ao ensino de História, notou-se que este tem sido marcado por seu caráter tradicional e por precarizações no campo profissional como aponta a dissertação de Silva (2023⁷⁶), ao trabalhar o processo de precarização da educação no estado, delineando as condições políticas que desenvolveram a criação dos contratos temporários, chamados de “monitores” em Alagoas, uma política provisória que se tornou uma constante durante todo o recorte temporal da pesquisa realizada pela autora e que englobou o recorte temporal (2000-2020), o que colabora direta e/ou indiretamente com a deficiência nesta área.

Tendo em vista a obra de Ieda Maria de Almeida (2011)⁷⁷ “Alagoas: Gênese, Identidade e Ensino” é possível observar as dificuldades encontradas no que se refere ao ensino de História para os anos iniciais, estando marcado principalmente pela falta de preparo na formação inicial docente para lidar com a disciplina e pelas questões de cultura escolar e o apego aos livros didáticos. Ao pensarmos os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio da Educação Básica, não é o preparo docente a principal dificuldade, principalmente se considerarmos a crescente procura de formação continuada entre os professores, como demonstra uma pesquisa recente ao trabalharmos com professores supervisores de estágio supervisionado nas escolas públicas do estado.

A pesquisa em questão objetivou trabalhar com os saberes docentes, especificando-se no saber-fazer, todavia, ao debruçar-se sobre a realidade educacional na qual os estagiários estavam constantemente envolvidos, buscou-se compreender o perfil dos professores supervisores e a realidade na qual o ensino de História estava sendo teorizado e desenvolvendo sua prática, assim, a partir dessas questões o estudo analisou 48 professores, focalizando suas atenções principalmente na garantia da especificidade da disciplina através de sua formação e também buscando entender a situação de desenvolvimento dos saberes docentes a partir da condição de lotação dos docentes. No que se refere às questões de

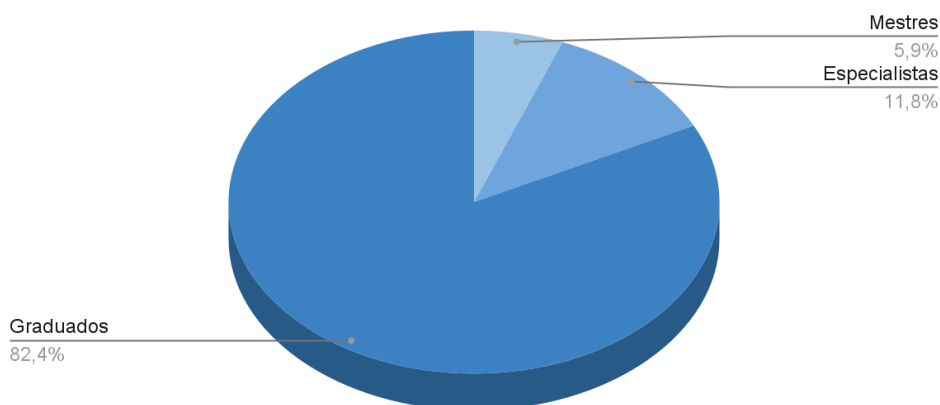
⁷⁶ SILVA, Erica Mali Rosas. **Sequestro da docência: Precarização do trabalho e implicações político-pedagógicas na atuação dos professores monitores, 1996 a 2021.** Dissertação de Mestrado. Maceió, 2023.

⁷⁷ ALMEIDA, Ieda Maria de. **Alagoas: Gênese, Identidade e Ensino.** 2011.

formação, observe-se o gráfico abaixo:

GRÁFICO 1: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Formação os Professores



Fonte: Bezerra; Silva (2022)⁷⁸

Ao observarmos o gráfico acima vemos que a maioria dos professores de História que fizeram parte da pesquisa intitulada “O saber e o fazer dos professores de história nas escolas de Alagoas: Análise dos relatórios de estágio supervisionado IV” tinham, enquanto formação mínima, o curso de graduação em História, o que garantia ainda que minimamente a especificidade da disciplina, uma vez que ela era conduzida por profissionais formados na área. Assim, como também destaca-se que a formação continuada, no âmbito de *stricto sensu*, faz parte da minoria dos profissionais que supervisionavam estágios, demonstrando, assim, que a formação continuada nesta modalidade formativa pode não ter sido considerada primordial na cultura escolar do estado de Alagoas.

Não obstante, a pesquisa em Ensino de História é um campo ainda em desenvolvimento, com poucas referências que reflitam do ponto de vista histórico sobre esse tema, sendo mais abrangente no campo da Educação, principalmente se compararmos a quantidade de produções nas Instituições de Ensino Superior do estado de Alagoas. De acordo

⁷⁸BEZERRA, Antonio Alves. SILVA, Sheyla Jayane Tavares. Professores de História e seus saberes: Encontro com o campo de trabalho a partir do estágio supervisionado IV. IN: BEZERRA, Antonio Alves. MEDEIROS, Wellington (org.). **Combates pelo ensino de História**. Curitiba, CRV: 2022.

com Baumgarten (2018, p. 9)⁷⁹, o estado tem “grande deficiência em relação à socialização de práticas de ensino e, também de material didático”. Todavia, na última década do século XXI, o campo em questão tem se expandido, ainda que a passos lentos, mas já é possível encontrarmos debates e referências diversas acerca do Ensino de História e suas metodologias, provavelmente fruto das pesquisas de pós graduação no país, e com a obrigatoriedade dos docentes do curso atuando nos Estágios Supervisionados Obrigatórios nos cursos de História, como é o caso da UFAL em particular.

Os principais trabalhos a abordar o Ensino de História no campo da História inserem-se no recorte temporal desta pesquisa, apresentando como temática em geral a socialização de práticas de sala de aula, situação que também ocorre se pensarmos na produção da área da Educação. Entretanto, além de práticas, também é comum a análise de livros didáticos e de materiais paradidáticos, além de reflexos da cultura de pesquisa estabelecida nos anos 90, que segundo Monteiro (2007),

têm procurado investigar os contextos de sua elaboração e apropriação, focalizando objetivos, características e saberes dos autores e/ou dos grupos mais amplos aos quais se destinavam, concepções de história e educação implícitas nos documentos, e os diferentes significados atribuídos pelos seus interlocutores, buscando compreender os motivos das dificuldades para a sua implantação e implementação.⁸⁰

A autora, através dessa reflexão, expressa o fortalecimento interno da área de pesquisa e a preocupação dos pesquisadores com pesquisas que refletissem acerca do interior do Ensino de História.

Nos últimos anos, cresceram os números de pesquisadores que se dedicam a estudar essa área no campo do Ensino, principalmente nas instituições de formação docente do estado, de Alagoas (*locus* desta pesquisa), especificamente docentes e discentes da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), sendo as únicas Instituições de Ensino Superior a oferecerem os cursos de graduação em História na modalidade presencial no estado. E sendo a UFAL a única a possuir curso de Mestrado, onde figura o maior quantitativo de pesquisas com diálogo com a área de Ensino de História⁸¹.

⁷⁹ BAUMGARTEN, Lúcia. Apresentação. In: BAUMGARTEN, Lúcia (org.). **História, uma disciplina sob suspeita**: reflexões, diálogos e práticas. Curitiba, CRV: 2020, p. 9.

⁸⁰ MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História**: Entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: 2007, p. 27.

⁸¹ Em levantamento proposto para esta pesquisa, encontrou-se cerca de 21 pesquisas que se relacionam com o Ensino de História entre 2000-2020, desenvolvida pelo curso de licenciatura em História no campus A. C

De acordo com Azevedo (2017, p. 27), “A formação do professor-pesquisador é recente no Brasil. Em relação à História, podemos registrar discussões sobre o assunto de forma sistematizada a partir dos anos de 1990”⁸², desta feita, ao falarmos sobre o ensino de História, também é importante lembrar que além do crescimento exponencial da área, é válido questionar-nos acerca de como se dá a formação dos professores, para isso, focalizando em Alagoas, percebemos como muito do que foi pensado para o ensino durante os anos 90 e início dos anos 2000 continuam presentes na atualidade, principalmente ao analisarmos as poucas produções que temos.

Ainda que tomem como temática principal as metodologias e linguagens do Ensino de História, no entanto, algumas pesquisas mais recentes trabalham diretamente com a aprendizagem histórica, enveredando por outras perspectivas para o ensino de História. Ao considerar as possibilidades da pesquisa em Ensino, Guimarães (2012), destaca:

os conteúdos, temas e os problemas de ensino de História - sejam aqueles selecionados por formuladores das políticas públicas, pesquisadores, autores de livros e materiais da indústria editorial, sejam os construídos pelos professores em sala de aula - expressam opções, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos, enfim relações de poder⁸³.

Desta forma, inferimos que múltiplas circunstâncias perpassaram a pesquisa em Ensino de História, em âmbitos diversos, o que evidencia por vezes os caminhos ainda a serem trilhados, principalmente na aproximação do Ensino de História da área da História.

Considerando as questões expostas até então, destacamos que o Ensino de História, atuação e pesquisa, foi perpassado por diversas teias, sendo marcado por mudanças nas relações sociais e políticas, tanto no Brasil, quanto em Alagoas, e desta forma delineou-se enquanto campo de pesquisa. Concluímos que as relações estabelecidas entre o ensino e a pesquisa foram de suma importância para a caracterização e concepção do Ensino de História no país na atualidade, de forma que em diversos períodos o ensino escolar desenhou a pesquisa e a formação de profissionais. Neste aspecto, a seção que segue desdobra-se na problemática das relações estabelecidas entre as Diretrizes Curriculares Nacionais e o desenvolvimento dos Projetos Político Pedagógicos de Curso, refletindo o papel

Simões, e levantou-se cerca de 7 dissertações de mestrado concluídas voltadas para essa área e 2 em andamento, considerando como recorte temporal o período de criação do programa (2012) até o presente.

⁸² AZEVEDO, Crislane Barbosa de. **Docência em História: experiências de estágio supervisionado e formação do professor-pesquisador**. Natal: EDUFRN, 2017, p. 27.

⁸³ GUIMARÃES, S. **Didática e prática de ensino em História: Experiências, reflexões e aprendizados**. São Paulo: Papiros, 2012, p. 61.

desempenhado por eles na manutenção e criação de espaços de desenvolvimento das pesquisas em Ensino de História.

Capítulo 2 - A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA NA PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI NA UFAL

2.1 - Currículo e a pesquisa em Ensino de História: breves reflexões

Neste capítulo trazemos algumas interfaces de construção da pesquisa histórica na área de Ensino de História em Alagoas na primeira década do século XXI - (2000-2009) recorte deste trabalho, com vistas a elucidar as condições e estruturas curriculares do período em questão, assim como analisar razões e diferenças quanto às alterações no currículo do curso de História da UFAL.

Neste sentido, utilizaremos as configurações da operação historiográfica desenvolvida por Michel de Certeau (Círculo de Escrita, Sistema de Referência, Lição), no sentido de analisar os passos executados nas pesquisas em ensino, todavia, compreendendo que estas não possuem a obrigatoriedade de conter todas as características trabalhadas por Certeau, considerando que entendemos o Ensino de História como uma região de fronteira, conceito trabalhado por Monteiro (2011), ao indicar que:

De modo geral, as pesquisas que têm como objeto o ensino de história e utilizam os referenciais oriundos da história ou da educação, deixam de fora reflexões teóricas importantes, seja sobre a especificidade da prática pedagógica, seja sobre a especificidade da disciplina ensinada – a história. Por isso, defendemos que a pesquisa sobre o ensino de história constitui-se em lugar de fronteira no qual se busca articular, prioritariamente, as contribuições desses dois campos, essenciais para se problematizar o objeto em questão.⁸⁴

O partir do excerto acima, percebe-se que as pesquisas em Ensino de História possuem enquanto característica o uso de referenciais tanto do campo da História, quanto do campo da Educação, desta forma, entende-se que as pesquisas a serem

⁸⁴ MONTEIRO, Ana Maria. PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, V. 36, 2011, p. 192.

analisadas, por partirem dessa área de pesquisa, podem conter características de produção de ambas as áreas, promovendo a articulação entre elas. Haja vista compreendermos que enquanto provenientes desse lugar de fronteira as pesquisas analisadas possuem suas raízes discursivas nos campos da História e da Educação apresentando características e especificidades afins entre ambas as áreas.

A partir da reflexão anterior, faremos uma abordagem quantitativa e também qualitativa das pesquisas do recorte (TCC), de forma a compreender as relações entre os resultados alcançados pelas pesquisas analisadas e a instituição, por meio das análises destas e das modificações curriculares que permearam a criação destas pesquisas, em esferas maiores e menores por meio de suas Diretrizes Curriculares Nacionais e locais (curso de História da UFAL), de forma a refletir os impactos das DCN's na construção normativa do curso de História - licenciatura da UFAL e no desenvolvimento das pesquisas em Ensino de História.

Ao pensar os locais de produção das pesquisas que discutiremos, compreendemos as extensões do currículo e seu papel na construção formativa dos graduandos em História do *campus* A. C. Simões, assim como os indicadores do curso.

Tratando especificamente da licenciatura em História da UFAL, fez-se necessário refletir o impacto do seu currículo sobre o tipo de pesquisa a ser desenvolvida pelos estudantes, considerando que a pesquisa de professores da Educação Básica, por vezes se afasta do padrão acadêmico, não por falta de cientificidade e, sim, por sua natureza, como destaca Menga Ludke (2012)⁸⁵, ao analisar a realidade dos professores-pesquisadores nas escolas regulares, evidenciou que “dentro da ótica da pesquisa do professor é importante ressaltar a especificidade do conhecimento, do saber e mesmo da teoria emanados da experiência docente”⁸⁶. Assim, portanto, indicando a especificidade daquela forma de pesquisa fora das fronteiras da universidade.

A autora reflete acerca de como aquelas pesquisas podem acabar sofrendo inúmeras pressões, principalmente de inferiorização diante da pesquisa acadêmica. Esta questão, já foi discutida, principalmente no final dos anos 90, mas continua sendo um problema, principalmente se considerarmos o número de pesquisas desenvolvidas no curso de licenciatura em História desta universidade que refletem sobre o Ensino de

⁸⁵ LUDKE, Menga. A complexa relação entre professor e pesquisa. In: André, Marli (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2012.

⁸⁶ LUDKE, Menga. A complexa relação entre professor e pesquisa. In: André, Marli (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2012, p. 42.

História. Desta forma, cabe questionar qual o papel que o currículo tem na aproximação ou não dos professores em formação com a pesquisa, e mais especificamente com a pesquisa em Ensino de História?

Questionando-nos acerca dos caminhos institucionais que delineiam o comportamento do curso em relação ao conjunto de saberes que os graduandos em História precisam ter, refletimos acerca do papel que o currículo desempenha nesse processo, principalmente ao delinear o perfil do egresso em seus documentos institucionais, assim, podendo de forma mais objetiva compreender a trajetória deste curso e seus objetivos, bem como os impactos na formação dos estudantes e no desenvolvimento de suas pesquisas.

De acordo com Goodson (2012)⁸⁷, o currículo esboça duas faces, enquanto instrumento escrito e como atividade em sala de aula, sua parte ativa. Ao refletir principalmente sobre o currículo escrito, o autor demonstra suas particularidades e limitações, considerando que apesar do escrito constituir uma direção legal para a prática, não necessariamente ele será posto em execução ao pé da letra. Desta maneira, segundo o autor, recomenda-se estudá-lo enquanto vestígio da prática e das escolhas dos personagens dentro de um contexto específico. Assim, o autor o aproxima da ideia de invenção da tradição, afirmando que:

O currículo escrito é exemplo perfeito de invenção de tradição. Não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas, é, antes algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir⁸⁸.

O autor explicita uma das características do currículo, que é este lugar de construção e reconstrução em movimento e, apesar de remontar uma tradição, pode incluir em seus repertórios aproximações e distanciamentos, dependendo dos seus atores e do tempo, reforçando ou não as mistificações tradicionais.

Macedo (2006)⁸⁹, ao refletir sobre os conceitos curriculares e a relação estabelecida entre Ensino e Pesquisa, aponta os lugares ocupados pelo ensino e pela pesquisa nas universidades brasileiras, situando a presença marcante do ensino na graduação e o delineamento da pesquisa para a pós-graduação, ferindo o princípio de

⁸⁷ GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis, Vozes: 2012.

⁸⁸ GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis, Vozes: 2012. p. 27.

⁸⁹ MACEDO, Elisabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Revista Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, 2006.

indissociabilidade da pesquisa, ensino e extensão. Ao olhar para essa relação, tanto na prática quanto no currículo escrito, o local da pesquisa está explicitado e circunscrito em algumas disciplinas ou práticas específicas, como o TCC, Iniciação Científica e outras práticas curriculares.

Como aponta a autora, tais indicadores não estão interligados desde o início do curso com as outras disciplinas, evidenciando que primeiro se ensina, para depois se pesquisar. Autoras como Nova (2015), por exemplo, chamam essa quebra de “cartesianismo universitário⁹⁰”, demonstrando aproximação com o método científico de Descartes, em que não há espaço para a aplicação prática do tripé Ensino, Pesquisa e Extensão.

Segundo Nova (2015):

A dicotomia entre teoria e prática impõe e naturaliza uma visão de impossibilidade de práticas indissociáveis pois, na graduação, o mais importante é ensinar, lugar de consumo do conhecimento pronto e acabado, baseado na boa exposição reprodutiva por parte do professor formador.⁹¹

Desta maneira, explicita-se que a não aproximação de pesquisa, ensino e extensão gera objetivos formativos diferentes, o que diretamente se relaciona com a prescrição curricular e com a prática social do currículo.

Partindo da ideia de currículo escrito exposto por Goodson (2012, p. 21), e da relação Ensino, Pesquisa e Extensão nas universidades brasileiras trabalhadas por Macedo (2006, p. 104), assim como a relação currículo e pesquisa trabalhada por Nova (2015, p. 352), buscou-se compreender as particularidades dos currículos do curso de História em questão, de forma a entender que, “é como se o currículo escrito oferecesse um roteiro para a retórica legitimadora da escolarização, à medida que esta mesma retórica fosse promovida através de padrões para a alocação de recursos, atribuição de status e classificação profissional” (GOODSON, 2012, p. 21⁹²).

Desta maneira, sendo uma importante ferramenta para a compreensão da dimensão simbólica inserida no seu texto oficial, assim como o indicativo de suas

⁹⁰ NOVA, Carla Carolina. O currículo e a relação entre ensino e pesquisa na formação inicial de professores: Tensões para a docência universitária. **Revista Espaço Currículo**, V. 8, n. 3, 2015. p.352.

⁹¹ NOVA, Carla Carolina. O currículo e a relação entre ensino e pesquisa na formação inicial de professores: Tensões para a docência universitária. **Revista Espaço Currículo**, V. 8, n. 3, 2015. p. 353.

⁹² GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis, Vozes: 2012. p. 21.

aspirações, intenções e objetivos, entende-se currículo escrito como o local de legitimação da prática pedagógica e de seus direcionamentos identitários enquanto espaço de poder, que neste caso destaca o ponto de partida no que se refere a formação inicial de professores, assim como, a particularização e diferenciação formacional da licenciatura e do bacharelado.

Para entendermos a organização do Curso de História/Licenciatura da UFAL/ A. C. Simões, precisamos nos ater inicialmente a construção curricular mais ampla, que inspira e define os currículos locais, ou seja, se faz necessário se debruçar sobre o modelo formativo delineado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), que redefiniu as graduações, especialmente os cursos de formação de professores e introduziu novos objetivos formacionais, além de repensar a relação Ensino, Pesquisa e Extensão, um dos pilares da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e as competências e habilidades que os professores precisam ter, neste caso específico, o professor de História da Educação Básica.

Sob a perspectiva do recorte temporal da pesquisa (2000-2020), a primeira Diretriz elaborada foi a DCNs 1/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE) em Conselho Pleno (CP) de 18 de fevereiro de 2002⁹³. Naquele documento instituíram-se de forma geral as Diretrizes de formação para os professores da Educação Básica em nível Superior, para os cursos de licenciatura e de graduação plena em todo o país, baseando-se nos pareceres do CNE/CP 9/2001 e CNE/CP 27/2001, este último correspondia a uma alteração na redação do Parecer 9/2001, tratando especificamente das ações do Estágio Curricular, apontando a situação de responsabilidade da escola de formação e do caráter coletivo desta atividade nas escolas. Além de ressaltar que esta vivência precisava ter um tempo satisfatório, que permitisse vivenciar as diferentes dimensões da atuação docente. Nesta esteira, ao refletir acerca do local dos estágios na formação do graduando, Pimenta; Lima (2017) apontam que:

no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros docentes compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional⁹⁴.

⁹³ BRASIL. **Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002.**

⁹⁴ PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2017, p. 35.

As autoras, enfatizam desta maneira que o estágio precisa ser trabalhado de forma a compreender as complexidades do trabalho docente, não apenas como o momento de criar e desenvolver aulas, mas que abarque também a parte burocrática e institucional do processo. Partindo dessa perspectiva, ao refletir acerca da relação do estágio com as legislações, as autoras apontam a necessidade de articulação com o currículo específico através dos componentes de práticas complementares.

No Parecer CNE/CP nº 1 de 2001, os conselheiros além de relatar o caráter filosófico e pedagógico da construção das diretrizes, expuseram o perfil de formação que se fazia desejável no período, articulando as mazelas educacionais da época e a projeção de um futuro próximo, considerando principalmente o crescimento e uso da tecnologia na educação.

Partindo da premissa de formar para o futuro, naquele momento se propôs enquanto princípio de mudança para a formação de professores a educação por competências, o que foi justificado no Parecer como uma forma de ensinar que possibilitasse ao graduando uma reflexão contextualizada e crítica acerca do que foi apreendido, além de ser exposto como uma forma de quebrar o paradigma da mera reprodução de conteúdos, o que através da competência investigativa, possibilitaria a construção de conhecimento voltado para a sala de aula.

Aquele documento inovou a forma de pensar a docência no início do século, demonstrando parte do avanço teórico no sentido de pensar a ação docente a ser incorporada até a atualidade. Ainda que no texto, principalmente a relação docência e área específica ficou pouco explicada no decorrer da reflexão proposta pelo documento. Um dos principais avanços foi a reafirmação da docência enquanto construtora de conhecimento, sendo a prática investigativa, que por vezes foi denominada no texto enquanto pesquisa, uma das principais competências docentes, que permitia ao professor a reflexão sobre seu trabalho, a articulação e resolução de problemas, a capacidade de renovação docente no sentido de aprimoramento com a ciência de referência. Segundo Tardif (2014):

o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimento e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor - tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação - um sujeito do conhecimento, um ator que

desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação⁹⁵.

Desta forma, o Tardif (2014) afirma que o lugar da docência é carregado de saberes, sendo eles responsáveis parcialmente pelo ofício do professor. Apontando que para ensinar, o professor dispõe de saberes, mas não apenas o reproduz, e sim o transforma à luz dos saberes adquiridos na formação inicial, mas também em outros espaços formativos, dentre eles o cotidiano, mas para que o professor possa desenvolver a sua profissão, considerando a esfera de formação para além da reprodução, é necessário a aquisição de saber teórico, reflexivo e crítico, os quais são provenientes da postura pesquisadora.

Considerando os apontamentos da Diretriz Curricular Nacional nº 1 de 2002, destaca-se a prática investigativa, contudo, pouco foi discutido acerca das possibilidades de pesquisas do professor-pesquisador, da postura pesquisadora, e da importância da pesquisa acadêmica desenvolvida pelos professores, não apenas para o desenvolvimento do professor, mas também para o desenvolvimento do ensino.

Analizando as circunstâncias e a importância da pesquisa para os professores da Educação Básica, Ludke (2012), explicita que:

não tenho dúvidas de que é necessário introduzir o futuro professor no universo da pesquisa, em sua formação inicial e também na formação continuada, garantindo assim a possibilidade de exercício do magistério de maneira muito mais crítica e autônoma.⁹⁶

Desta maneira, compreendemos que, o que a Resolução CNE/CP nº 1 de 2002 concebe enquanto uma habilidade “reflexão crítica”, para o domínio dos professores pode ser garantido através da pesquisa, que garante a autonomia, a perspectiva de continuidade e reflexão constante do trabalho em sala de aula.

Além desse avanço, a Diretriz em questão ainda traça um perfil para a licenciatura que rompe com o antigo paradigma do sistema “3+1”, evidenciando a necessidade de articulação entre a área específica e pedagógica durante todo o curso, além de alinhar os conteúdos a serem ensinados nas licenciaturas com os Parâmetros

⁹⁵ TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 234.

⁹⁶ LUDKE, Menga, A complexa relação entre professor e pesquisa. In: André, Marli (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2012, p. 51.

Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (PCNs), evidenciando no entanto, que o conhecimento do professor necessitava de aprofundamento e de conhecimento da estrutura de pesquisa das áreas, como ficou evidenciado no excerto a seguir:

Nos cursos de formação para as séries finais do ensino fundamental e ensino médio, a inovação exigida para as licenciaturas é a identificação de procedimentos de seleção, organização e tratamento dos conteúdos, de forma diferenciada daquelas utilizadas em cursos de bacharelado; nas licenciaturas, os conteúdos disciplinares específicos da área são eixos articuladores do currículo, que devem articular grande parte do saber pedagógico necessário ao exercício profissional e estarem constantemente referidos ao ensino da disciplina para as faixas etárias e as etapas correspondentes da educação básica.⁹⁷

Como demonstrado no excerto acima, a licenciatura possui competências específicas para a atuação, tendo na sua seleção de conteúdos e tratamento dos mesmos, um dos pontos de diferenciação do bacharelado, assim como a articulação entre os saberes específicos e os saberes pedagógicos. Em sua introdução o Parecer CNE/CP 9/2001 ainda aponta que:

A Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”.⁹⁸

Através deste trecho justificamos a necessidade de criação de um documento que sirva de referência e parâmetro para a construção das licenciaturas no país, dotado das especificidades que uma licenciatura precisa ter, ao invés de constar como um projeto curricular semelhante ao do bacharelado, contando apenas com a inclusão de disciplinas pedagógicas.

No que se refere a prática de incentivo à pesquisa acadêmica dos licenciandos, pouco é comentado na DCN para o Curso de História, reiterando a ideia da necessidade de reflexão da prática docente sem delineá-la bem enquanto pesquisa, em certos casos

⁹⁷ BRASIL. **Parecer CNE/CP 9/2001**, p. 47.

⁹⁸ BRASIL. **Parecer CNE/CP 9/2001**, p. 06..

dando ênfase à ideia de que a licenciatura não faz pesquisa, como indica o excerto abaixo:

a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino. Portanto, **o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica.** É importante todavia, para a autonomia dos professores, que **eles saibam como são produzidos os conhecimentos que ensina, isto é, que tenham noções básicas dos contextos e dos métodos de investigação usados pelas diferentes ciências, para que não se tornem meros repassadores de informações.**(grifos nossos)⁹⁹

Ao reproduzir a ideia de que a pesquisa na formação do professor tem como foco apenas balizar como o conhecimento é produzido, a diretriz acaba por enraizar a prática exposta anteriormente e a quebra da relação ensino e pesquisa, principalmente na profissão docente, o que pode ter contribuído com a baixa produção de pesquisas de conclusão de curso na área de Ensino de História.

Além das Diretrizes para a formação de professores, neste mesmo período histórico foram promulgadas as Diretrizes para o curso de História, assim melhor delimitando o que se esperava de um professor de História. Acerca daquelas diretrizes, percebemos que no período citado ocorreram muitas pesquisas que analisaram e refletiram sobre as condições reais dos cursos, como foi o caso da tese de doutorado da historiadora Cláudia Ricci (2003¹⁰⁰), ao refletir acerca dos espaços e dimensões de práticas educativas na formação do professor, refletindo especificamente acerca das Diretrizes e da relação delas com alguns cursos de História na região Sudeste.

Analisando o processo de construção das Diretrizes Curriculares para os cursos de História, a autora aponta as exclusões que o texto do parecer CNE/CES 492/2001 e da resolução fizeram em comparação ao texto original, evidenciando que desde 1998 uma comissão de especialistas em ensino de História estavam analisando os projetos de

⁹⁹ BRASIL. **Parecer CNE/CP 9/2001**, p. 35.

¹⁰⁰ RICCI, Cláudia Sapag. **A formação do professor e o Ensino de História: Espaços e dimensões de Práticas educativas.** Tese de Doutorado, USP, 2003.

curso de História, assim como ainda no final dos anos 90, o grupo havia concluído suas pesquisas e criado o documento chamado de Diretrizes Curriculares de História, que embasou o parecer CNE/CES 492/2001. Entre os trechos excluídos observamos principalmente a retirada da ideia da pesquisa enquanto ferramenta essencial aos licenciados em História, uma vez que no documento, diferente do que ocorre com a resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, tem-se a retirada dos trechos do que se refere especificamente à pesquisa docente, como podemos perceber no trecho a seguir:

Não se deve pensar em um curso que forme apenas professores, uma vez que a formação do profissional de História se fundamenta no exercício da pesquisa, não podendo a formação docente ser compreendida sem o desenvolvimento de sua capacidade de produzir conhecimentos.¹⁰¹

As diretrizes aprovadas para o Curso de História revelam que a pesquisa não foi elencada enquanto prática investigativa ou como um saber necessário para entender como o conhecimento era produzido. No texto original da diretriz, a preocupação era que o profissional de História, mesmo os professores, precisavam desenvolver a capacidade de produzir conhecimento, o que enfatizava o olhar mais atual acerca da profissão, segundo Fenelon (2008) “se queremos avançar nesta perspectiva temos de nos considerar como “produtores” nesta sociedade que queremos democrática e não como simples repetidores e reprodutores e concepções ultrapassadas”, compreendendo ainda que enquanto o conhecimento fosse tido como algo passivo, a formação de profissionais continuaria sendo de reprodutores.

Ricci (2003), assim como outros teóricos que se debruçaram acerca do impacto das diretrizes curriculares nacionais na formação dos professores de História, buscou analisar a relação entre as pesquisas e o currículo, bem como outros aspectos relacionados às Diretrizes, dentre estes autores, encontra-se Selva Guimarães Fonseca (2001) e Eri Cavalcanti (2021), que refletiram sobre os impactos das DCN's na construção curricular. No caso das análises de Guimarães, observou-se a ineficiência da proposta, tendo em vista os problemas do período, neste caso, a ênfase da formação para o ensino e não para a pesquisa, além das questões que dizem respeito ao campo de

¹⁰¹ Brasil -MEC. Diretrizes curriculares dos Cursos de História, 1999, *apud* RICCI, Cláudia Sapag. **A formação do professor e o Ensino de História: Espaços e dimensões de Práticas educativas.** Tese de Doutorado, USP, 2003, p. 93.

trabalho do historiador, que naquele momento se circunscrevia ao ato de ensinar. Ao refletir acerca do texto aprovado em 2001, a autora aponta que:

Forma-se o historiador. Sobre a formação do professor o texto silencia. A produção do silêncio é uma operação lógica [...] Porque não dizer que o curso de História forma professores de História? Porque não confessar, para nós mesmos, formadores que o campo de trabalho do historiador é basicamente o ensino?¹⁰²

Levantando esse questionamento, a autora explicita principalmente as relações entre a licenciatura e o bacharelado presentes no texto final, assim como a relação dos licenciandos com a pesquisa, evidenciando que no texto da Diretriz a formação específica do professor de História foi posta à margem.

Apesar das exclusões de perspectivas sobre a pesquisa no texto aprovado, o documento representou alguns ganhos nesse respeito, assim como sobre a formação do historiador no país. Ao apresentar a proposto curricular para os cursos de História, o texto faz um breve levantamento histórico da situação atual dos cursos no país, evidenciando inclusive, os problemas que tem afetado o Ensino Superior, como o histórico de baixa titulação dos profissionais e as relações de trabalho, demonstrando a expansão da dedicação exclusiva, o surgimento do cursos de pós-graduação, os programas de bolsas e o baixo incentivo à pesquisa acadêmica na graduação.

Ao apontar as conquistas recentes no campo da profissionalização e das conquistas do Ensino Superior, o texto começa a apontar as mudanças que ainda se fazem necessárias, primordialmente no campo do currículo, para contribuir com a formação e profissionalização do historiador. O documento tinha finalidade objetiva, “substituir o currículo mínimo dos cursos de graduação em História, que fornecia os parâmetros básicos a sua organização curricular no contexto da antiga¹⁰³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”¹⁰⁴, ao refletir sobre esse currículo, estabelecido em 1971, o documento aponta que “o currículo mínimo passou a ser mais do que nunca uma camisa de força; e a solução não seria a simples inclusão de novas

¹⁰² FONSECA, Selva Guimarães. **A formação do professor de história do Brasil: novas diretrizes, velhos problemas**. 2001, p. 07.

¹⁰³ O excerto ao mencionar a antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação, está refletindo acerca da Lei 5. 692 de 1971, que alterou a organização do ensino no Brasil.

¹⁰⁴ BRASIL. **Parecer 492/2001**, p. 5.

áreas do conhecimento histórico e disciplinas afins em sua lista”¹⁰⁵. Desta maneira, entendemos que de acordo com a demanda de inclusão de novas áreas à História, e do descontentamento com a perspectiva de currículo mínimo se fazia necessário repensar o currículo e sua forma de atuação, nesse caso repensando a maneira de divisão das disciplinas do sistema anual para o semestral, e intervir no quadro de disciplinas obrigatórias, rompendo assim com o padrão clássico do rol de disciplinas.

Através deste documento, vemos que a matriz que direciona os cursos de bacharelado e de licenciatura seriam bastante semelhantes, tendo sua diferenciação apenas através da resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 que prevê a formação de professores. Contudo, é válido questionar os contrastes expostos na resolução para os cursos de História, uma vez que de forma geral pretende desenvolver a pesquisa de forma ampla e em diversos espaços, mas ao refletir sobre os objetivos específicos para a licenciatura, vai de encontro ao exposto pela resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, ao estender para o campo da licenciatura apenas o acréscimo dos métodos e técnicas pedagógicas. O que nos faz refletir sobre a seguinte questão: será que esse currículo pretendia de fato criar uma ruptura com a antiga fórmula do “3+1”?

Nessa proposta, um dos pontos que mais gerou discussão no interior dos cursos de formação de professores foi a expansão das “Práticas como componente curricular” e o indicativo de que elas deveriam ser desenvolvidas no interior dos cursos de História. De acordo com a pesquisa de Ricci (2003), as práticas curriculares se transformaram em objeto de tensão entre as faculdades de educação e o curso de História¹⁰⁶, uma vez que anteriormente elas eram responsabilidade das faculdades de educação. Fato que gerou em algumas universidades, como é o caso das universidades e faculdades mineiras analisadas por Ricci, relações de conflito e repartição das práticas entre os professores de História do departamento, o que pode ter contribuído positivamente com a absolvição identitária do ensino de História pelo campo da História.

Considerando a concepção de currículo escrito e suas possibilidades enquanto evidência do direcionamento formacional e do seu papel na construção identitária do professor, entendemos que as diretrizes nacionais pretendiam reformar o Ensino Superior de maneira a atrelar a formação dos professores com os parâmetros do Ensino

¹⁰⁵ BRASIL. **Parecer 492/2001**, p. 5.

¹⁰⁶ Ao trabalhar com essa temática, Ricci analisa as entrevistas feitas com professores do departamento de História e com uma professora da faculdade de educação da UFMG.

Básico, buscando assim, o alinhamento da formação com o seu objetivo, o ato de ensinar.

Apesar de conter contribuições positivas acerca do entendimento do trabalhos dos professores, dos saberes necessários ao professor do futuro e das atribuições que o trabalho docente tinha no contexto de avanço tecnológico antes nunca observado, destaca-se a não superação no texto legal, da separação entre a pesquisa realizada pelos professores e a pesquisa acadêmica, de maneira a enfatizar que o professor precisava saber apenas o mínimo sobre pesquisa para não ser um reproduzidor de conteúdos, mas que não o reconhece enquanto produtor de conhecimentos.

Desta feita, compreendemos nesta pesquisa que as Diretrizes constituem a espinha dorsal do currículo a ser assumido pelas universidades e ao menos em nível institucional formou a identidade do trabalho desenvolvido nesses cursos, orientando o percurso acadêmico e circunscrevendo os processos históricos a serem estudados, refletidos e pesquisados no âmbito das graduações em História.

2.2 - O curso de História Licenciatura da UFAL - *Campus A. C Simões*: Currículo e diretrizes locais

A partir do que compreendemos através das relações estabelecidas entre o currículo nacional e a dicotomia pesquisa/ensino, partimos para a aceção e a incorporação das DCNs na Universidade Federal de Alagoas e mais especificamente no curso de licenciatura em História. Ao perceber os marcos identitários em seus textos institucionais e a aplicação das Diretrizes nacionais na reestruturação do referido curso, compreendemos que houve impacto na quantificação das pesquisas em Ensino de História, principalmente dentro das práticas do componente Estágio Supervisionado Obrigatório.

As pesquisas em História, são construídas a partir de inúmeras relações, como destaca Certeau (2010¹⁰⁷) ao apontar as características da operação historiográfica, algumas dessas relações são: a relação do futuro historiador com o meio, suas questões pessoais, de vivência e sua relação com a instituição. Essas relações são reforçadas por

¹⁰⁷ CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010

Prost (2009),¹⁰⁸ ao trabalhar com as questões do historiador e de como eles elaboram suas pesquisas, focando principalmente no papel da subjetividade na escolha historiográfica.

A relação da instituição está separada da relação com o meio por algumas características. Pode-se ponderar que essa relação com o meio se faz mais presente a partir do que Certeau chama de sistema de referências, denominado como “‘filosofia’ implícita particular” (Certeau, 2010, p.67¹⁰⁹), que abarca os referenciais teóricos e metodológicos utilizados, os quais muitas vezes são espelhos das afinidades encontradas dentro do curso e das pessoas que o compõem trabalhando, desta forma, a “subjetividade” do autor.

Partindo dos apontamentos de Certeau (2010), consideramos que relação pesquisa/instituição mediada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais são recebidas e repassadas para os departamentos através das resoluções desenvolvidas pela universidade para serem refletidas e postas de forma prescritiva ao curso através dos PPC's. Ao mesmo tempo consideramos que no referido processo há várias camadas de subjetividades e interpretações do que foi criado nacionalmente, assim como a ausência de possibilidades de mudanças nos textos oriundos das resoluções legitimadas pelo Conselho Superior da Universidade, assim como as especificidades do próprio curso e sua historicidade.

Desta maneira, entendemos que a criação dos PPCs e sua aplicação prática evidenciada nas pesquisas, corresponde a um processo complexo, com diversos atores histórico-sociais e que resulta em produtos diferentes do inicialmente proposto. Assim, partindo do que discutimos anteriormente acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais, refletimos acerca das mudanças ocorridas nos PPC, considerando as resoluções do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), e as idiosincrasias do próprio curso.

Pensando no curso de licenciatura em História da UFAL - *Campus A*. C Simões, entendemos que o período de estudo anterior ao recorte da pesquisa e a reverberação deste se mostra desfavorável ao desenvolvimento de pesquisas de maneira geral, principalmente diante da política de precarização do trabalho docente, como aponta Silva (2022¹¹⁰) ao refletir acerca do contexto alagoano pré-2000 e a situação do trabalho

¹⁰⁸ PROST, Antoine. **Doze lições sobre História**. Autêntica, 2009.

¹⁰⁹ CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 67.

¹¹⁰ SILVA, Erica Mali Rosas. **Sequestro da docência: Precarização do trabalho e implicações político-pedagógicas na atuação dos professores monitores, 1996 a 2021**. Dissertação de Mestrado. Maceió,

docente, assim como a criação do professor-monitor no estado de Alagoas, como também pelas Diretrizes Institucionais da Educação Superior que nestes primeiros anos do recorte estavam sendo redefinidas e em contexto de criação de pareceres técnicos para a formação das resoluções, além das próprias questões do curso no que concerne a prática de pesquisa, as quais ainda buscavam superar o afastamento da produção historiográfica em Alagoas com o curso, como destacou Porto (2009, p. 85), ao analisar as relações entre pesquisa e currículo no referido curso até a sua consolidação, situação que é vislumbrada no PPC de 1998.

Apesar do período de recorte da pesquisa em tela ser necessariamente 2000-2020, compreendemos que as pesquisas produzidas neste período são produtos de currículos anteriores. Tratando-se da relação estabelecida entre pesquisa e currículo para o momento do recorte, consideramos curricularmente como ponto de partida para a presente análise, o Projeto Político Pedagógico (PPC) de 1998, uma vez que os formandos que apresentaram trabalhos entre 2000-2006 foram produzidos a partir de seus direcionamentos, assim, este currículo começa a ser alvo de análise num período prévio ao do recorte em questão.

O PPC de 1998, parte de um contexto de vivência local com enfoque nas necessidades do curso, além dos parâmetros anteriores às diretrizes para a formação docente e de historiadores. Este PPC foi criado tendo em vista princípios norteadores locais, como as “solicitações de setores superiores da administração da UFAL”, “As palestras e discussões ocorridas em 28 de abril de 1988” e “As palestras das professoras Elza Nadai (USP) e Marisa Guerra (SEC/MG) no curso: ‘O ensino de História e a Escola de 1º e 2º graus e a reforma curricular’” (PPC, 1998, p. 3¹¹¹), particularizando as questões da UFAL e traduzindo parte do que era discutido em Ensino de História na época para o presente documento, atribuindo novos locais e atribuições aos formandos deste curso.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de 1998 sofreu alterações em 1999¹¹² através da reformulação do PPC, que alterou a carga horária do curso e o currículo mínimo de maneira breve, e em 2000 através do ofício 22/2000¹¹³, solicitou a exclusão dos pré-requisitos para as disciplinas, o que não modificou diretamente o cenário

2023.

¹¹¹ UFAL. **Projeto Político Pedagógico**. 1998, p. 3.

¹¹² UFAL. **Projeto Político Pedagógico**. 1999, p. 2-3.

¹¹³ UFAL. **Ofício nº 22/2000/CCH/CHLA/UFAL**. Maceió, 2000.

curricular, mas pôde modificar o trajeto subjetivo dos graduandos. Transformando-se, assim, no modelo a partir do qual foram desenvolvidas todas as pesquisas do recorte em questão, considerando que as pesquisas analisadas as quais se desenrolam até 2009 foram frutos daquele PPC, podendo apenas as pesquisas a partir de 2010 estabelecerem relações com o PPC de 2006.

Os PPC de 1998¹¹⁴ foi criado a partir da Resolução 25/90 de 30 de outubro de 1990, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Alagoas (CEPE), nesta Resolução a UFAL expõe seu entendimento sobre Currículo, compreendendo-o enquanto “a totalidade de experiência de aprendizagem oferecidas pela Universidade”¹¹⁵, atribuindo ao currículo da graduação em História seu caráter amplo e que extrapola os limites da sala de aula, entendendo as atividades extracurriculares enquanto componente do currículo. Além deste entendimento, a resolução em questão ainda tratava da relação entre Pesquisa, Ensino e Extensão e definia as formas de expressão identitária dos cursos em seus PPC’s através dos marcos referenciais, conceituais e estruturais. Explicitando como deveria ser estruturado o currículo e reafirmando a indissociação entre a pesquisa, o ensino e a extensão de forma que os PPCs dos cursos explicitavam como iriam promover a interligação deles.

Ao pensar no tripé, “Ensino, Pesquisa e Extensão”, a resolução apontava que esses componentes eram “indissociáveis e devem ser assumidos na UFAL com igual nível de importância, integrados entre si e às necessidades de desenvolvimento social”¹¹⁶. Desta maneira buscava-se refletir o desejo de integração entre um e outro e a valorização igualitária balizando o tratamento de cada um dentro dos cursos.

Além de balizar conceitos mais gerais, a Resolução em si tratava especificamente sobre a forma que os PPC’s precisavam conter e no processo a ser seguido para a sua produção, aprovação e implementação, explicitando que o documento precisava se manter inalterado durante o período médio de integralização, o que nos ajuda a compreender a razão burocrática que motivou o curso de História a criar o Ofício nº 22/2000, o qual desejava modificar diretamente a questão de pré requisitos dentro das disciplinas criadas pelo PPC em apreço.

No PPC de 1998, observa-se a aceitação das determinações expostas na

¹¹⁴ Em sua versão original, antes das alterações promovidas em 1999 e em 2000.

¹¹⁵ UFAL. **Resolução nº 25/90**. Maceió, 1990, p. 1.

¹¹⁶ UFAL. **Resolução nº 25/90**. Maceió, 1990, p.1.

Resolução 25/90 da CEPE/UFAL, principalmente na forma de expressar a identidade do curso. Ao abarcar a necessidade de reestruturação do curso o documento demonstrava que:

a necessidade de reestruturação do curso de História está presente pela apresentação de duas outras propostas que não chegaram a alcançar os objetivos pretendidos. Ainda **constantemente recebemos reclamações de alunos que no seu conjunto, exigem providências, quanto a qualidade e eficácia do curso**¹¹⁷. (grifo nosso)

Ao apontar o descontentamento dos estudantes para com o curso, o documento aponta ainda urgência no sentido de melhorar as estruturas deste, principalmente por não se tratar mais de uma situação de afinamento do processo e sim, de mudanças significativas que pudessem representar qualidade e eficiência na formação dos graduandos, o que permite conjecturar acerca de como os estudantes viam o seu processo formativo e quais pontos acreditavam precisar de melhorias, como é destacado no PPC 1998.

Esse PPC apesar de se preocupar em definir e destrinchar o que acreditava conceituar a História e fazer um panorama acerca do tema, não apresentava em momento algum a reflexão acerca da historicidade do próprio curso, ou seja, o que refletia sobre as veredas que pretendia galgar sem creditar o percurso trabalhado até o momento de construção do texto, assim como a sua implementação.

Além de refletir sobre a natureza da História, o PPC de 1998 evidencia a criação de soluções que viessem a cumprir com o determinado pela Universidade, assim como a integração entre pesquisa e ensino. Neste sentido, o documento apontava:

Além das necessidades especificamente educacionais existem, ainda, exigências colocadas pelo próprio desenvolvimento científico. É preciso que os cursos estejam à altura dos novos desafios das ciências e das ciências humanas, em particular, para os quais a Universidade deve propor as soluções mais adequadas e nesse sentido uma das propostas básicas é a integração entre a pesquisa e o ensino. Com essa finalidade foi criado o núcleo de Pesquisa, Documentação e Informação Histórica no CHLA, específico para a realização de pesquisa, inclusive ligados diretamente a preocupações acadêmicas.¹¹⁸

¹¹⁷ UFAL. **Projeto Político Pedagógico**. 1998, p. 3

¹¹⁸ UFAL. **Projeto Político Pedagógico**. 1998, p. 3

O PPC questão, confirma a aceitação, mas também faz um movimento no sentido de promover pesquisas nos espaços da universidade, principalmente num curso que historicamente não alimentava a esfera da pesquisa, como pode ser constatado no capítulo 1 desta dissertação, quando ao analisar as circunstâncias de criação e manutenção do curso de História nas suas primeiras décadas de existência através da pesquisa de Porto (2009)¹¹⁹.

No sentido da construção de identidade, ficou evidente por meio do léxico escolhido para a elaboração dessa proposta, a escolha historiográfica mantida pelo Colegiado, uma vez que o texto trabalha com o conceito chave (Luta de classes), que tendencionava a pensarmos que esta seria uma versão marxista do currículo e que buscava trabalhar a consciência crítica dos graduandos, alegando a tão propalada consciência de classe e a percepção de seu lugar no mundo, destacando-se como um dos objetivos gerais do curso no sentido do que se espera do licenciado ao final do curso, ao se reconhecer e “posicionar-se como membro de uma categoria profissional e contribuir para afirmação da consciência de classe”¹²⁰.

Para além da questão identitária do curso, o documento demonstra maior preocupação com a interação da pesquisa, dispondo de seus aspectos e da adequação ao ensino e a pesquisa às necessidades regionais enquanto objetivos específicos. Todavia, aquela reflexão tomava outra dimensão quando se pensou na licenciatura, reiterando o que as pesquisas da época apontavam acerca do professor-pesquisador, expor que:

A licenciatura será marcada pela ênfase no trabalho docente e na pesquisa como base de identidade profissional do educador, de forma a garantir uma atuação que seja capaz de transformar os espaços pedagógicos através de sua competência técnico-científica, e não mais a de um mero repetidor de manuais.¹²¹

As interpretações até aqui colocadas são comuns durante o levantamento conceitual do documento, contudo, ao analisar a matriz curricular do referido PPC suas colocações não ficavam tão transparentes, principalmente ao refletir sobre as disciplinas voltadas para a pesquisa e para o Ensino de História.

¹¹⁹ PORTO, Ana Luiza Araújo. **O Curso de História na Universidade Federal de Alagoas: dos Primórdios à sua Consolidação (1952-1979)**. Dissertação de mestrado. 2009.

¹²⁰ UFAL. **Projeto Político Pedagógico**. 1998, p. 5

¹²¹ UFAL. **Projeto Político Pedagógico**. 1998, p. 7.

Ao analisar o PPC da licenciatura em História da UFAL, constatamos a presença de apenas duas disciplinas voltadas para a pesquisa, sendo uma delas direcionada especificamente à construção dos trabalhos de finalização do curso e duas disciplinas voltadas à prática de ensino de História, enquanto não havia nenhuma disciplina que trabalhasse as práticas de pesquisa em Ensino de História e/ou prática de pesquisa em educação.

Além das pesquisas que trabalhassem diretamente no sentido de refletir e praticar o ensino de História, se fez presente também na matriz curricular em curso a disciplina de “Estrutura e funcionamento do Ensino de 1º e 2º grau”, a qual buscava fazer uma “análise contextualizada do Sistema de Ensino de 1º e 2º grau, enfocando a problemática de Estrutura e Funcionamento no âmbito nacional e estadual”¹²². Desta forma, preocupava-se mais com a questão de gestão escolar e sua estrutura do que com a prática pedagógica ou com a pesquisa.

Quanto aos Estágios Supervisionados enquanto campo de ensino e pesquisa, percebemos a não articulação entre o ensino e a pesquisa, pois, em seu ementário o componente propõe trabalhar “princípios básicos, componentes e problemas do planejamento do Ensino de História. Seleção de estratégias e estágio supervisionado”¹²³ de forma a não explicitar qual o entendimento de estágio o curso estava tendo naquele momento, que de certa maneira não demonstrava explicitamente uma relação entre ensino e pesquisa.

A segunda disciplina de caráter pedagógico a trabalhar com o ensino era “Didática”, que naquele currículo seria a responsável por trabalhar,

Fundamentos da didática: relação entre Pedagogia e as Ciências da Educação, evolução histórica da Didática e seu papel na formação do educador. Estudo das tendências pedagógicas que norteiam a Didática e sua relação com o processo de organização político-pedagógico da dinâmica ensino-aprendizagem. Análise do Planejamento como processo e instrumento político de organização/ação da prática pedagógica e sua relação com a prática desenvolvida nas escolas públicas e pelos alunos dos cursos de Licenciaturas, relação teoria prática a partir da organização/execução dos planos de ensino numa visão crítico-construtivista.¹²⁴

¹²² UFAL. **Projeto Político Pedagógico**. 1998, p. 17.

¹²³ UFAL. **Projeto Político Pedagógico**. 1998, p. 19.

¹²⁴ UFAL. **Projeto Político Pedagógico**. 1998, p. 17.

Compondo assim o rol de disciplinas voltadas ao ensino, que buscavam instrumentalizar a prática pedagógica dos professores, e assim como “Estrutura e funcionamento do Ensino de 1º e 2º grau” seriam responsáveis pela prática e pela reflexão acerca do campo de trabalho e das atribuições do professor. Nenhuma das disciplinas até então mencionadas tratavam especificamente da pesquisa em ensino, situação que se repetia na disciplina de “Técnicas de pesquisa Histórica”, que em sua ementa destacava que:

As técnicas de pesquisa em: História social e demográfica; História econômica; História política; História da Cultura e da Civilização. Os passos da pesquisa histórica: o projeto de pesquisa; as primeiras fases do processo de pesquisa da seleção tema à elaboração do projeto. A fase de documentação ou coleta de dados; crítica e elaboração dos dados. Síntese e Redação¹²⁵.

Desta forma, apesar de expor tópicos que também favorecem a pesquisa em Ensino, não explicitam a especificidade dessa área de pesquisa e suas particularidades enquanto campo. No PPC em questão as disciplinas em geral e as analisadas não contavam com bibliografia básica em suas ementas, assim como não constavam com as especificações para a produção e avaliação dos trabalhos de conclusão de curso (TCC).

No que se refere ao Projeto Político Pedagógico - PPC de 2006, percebe-se as mudanças propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais propostas em 2002 ganharem lugar, sendo comum neste documento o que foi observado por Ricci (2003¹²⁶), ao destacar que se faz comum a reprodução de trechos completos das Diretrizes, evidenciando certa perda de identidade no formato da construção do documento.

Ao compararmos os PPC's de 1998 e o de 2006, constatamos uma maior dificuldade em perceber a identidade do curso presente nos textos. Além das Diretrizes Nacionais, tanto da formação de professores quanto dos cursos de História, o PPC de 2006 revela as alterações propostas pela Resolução nº 25/2005¹²⁷, aprovada pela CEPE, que institui o funcionamento do Regime acadêmico semestral nos cursos de graduação

¹²⁵ UFAL. **Projeto Político Pedagógico**. 1998, p. 17.

¹²⁶ RICCI, Cláudia Sapag. **A formação do professor e o Ensino de História: Espaços e dimensões de Práticas educativas**. Tese de Doutorado, USP, 2003.

¹²⁷ UFAL. **Resolução 25/2005**. 2005.

da UFAL, mudança que era prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Na Resolução 25/2005 da UFAL, além da alteração do regime anual dos cursos para o regime semestral, a normativa dispõe das regras acadêmicas básicas para os Trabalhos de Conclusão de Curso e do desenvolvimento das disciplinas ao pontuar demandas como matrículas, trancamentos, modalidades de ingresso, conferindo aos colegiados dos cursos a regulamentação de seus estágios, conforme à legislação específica do CNE.

O PPC 2006 manifesta diferenças se comparado ao PPC de 1998, principalmente por criar um caminho para a exposição da historicidade do Ensino Superior no Brasil e das reformas sofridas desde os primeiros anos da República, no entanto, não reflete acerca do próprio curso, sem reconhecer seu processo identitário e as alterações sofridas até o momento de criação do documento.

Ao refletir acerca do perfil do Egresso do curso, no que se refere à Pesquisa, o projeto de 2006 estabelece enquanto finalidade:

incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive¹²⁸

No presente excerto percebe-se a mudança de postura no que se refere a presença da pesquisa na formação de profissionais, incluindo-a enquanto mais do que o instrumento de reflexão da realidade do graduando, do ensino ou da História, mas incorporando-a enquanto necessária ao desenvolvimento da ciência, enfatizando, dessa forma, a necessidade da pesquisa acadêmica na formação do licenciado e na construção da identidade profissional do graduando.

No levantamento das disciplinas que correspondem à nova matriz curricular (2006), percebemos o acréscimo de alguns componentes, como é o caso de “Pesquisa educacional”, que no documento não contém ementa, mas que já indica o tratamento das particularidades dessa área da pesquisa dentro do curso em questão, o que contribui com a evidenciação desse tipo de pesquisa como uma possibilidade de trajetória no interior do curso de História. Além desta disciplina, houve o acréscimo do componente de

¹²⁸ UFAL. **Projeto Político Pedagógico**. 2006, p. 7.

História da África. Na matriz curricular tem-se a reprodução das disciplinas de “Estágio Supervisionado I, II, III, IV”, assim como “Técnicas de pesquisa Histórica”, com uma ementa muito semelhante à de 1998.

No caso do Estágio, o PPC de 2006 traz um tópico explicando o funcionamento do componente tendo como base as DCNs e seus pareceres, além da Resolução 25/2005 do CEPE/UFAL. Pensando nessa questão, o documento de 2006 aponta a definição da carga horária para 400 horas, como propõe a Resolução CNE/CP 5/2002 e a necessidade de atuação paralela entre as atividades teóricas e práticas. De acordo com o Projeto Político Pedagógico, nota-se a tentativa de somar “uma reflexão embasada do que está sendo feito, será possível observar a experiência, destacar suas nuances, interpretá-la e/ou compreendê-la”¹²⁹. Desta forma, evidenciou seu incentivo à prática investigativa.

Assim como o PPC de 2006, os PPCs de 2012 e sua reestruturação em 2015 partem das DCNs de 2002, reforçando em seu texto a aquisição de competências e habilidades para a formação do professor-historiador. O PPC 2012 justifica sua criação através do movimento de aproximação dos cursos de licenciatura e bacharelado em História, apontando que:

A aproximação dos Projetos Político Pedagógicos possibilitaria aos discentes de licenciatura uma maior mobilidade de horários e de formação, pois a modalidade Bacharelado funciona no turno vespertino, em dois horários (vespertino/bacharelado e noturno/licenciatura) mesmo com algumas diferenças da matriz curricular permite ao discente a transição entre os dois espaços¹³⁰.

Desta maneira, apesar das diferenças de diretriz para a licenciatura, o curso teria construído um ordenamento curricular que permitia ao estudante cursar a disciplina no horário mais oportuno, de forma a integrar a formação em História, no entanto, sem deixar de lado as especificidades da licenciatura. Além da busca pela integração curricular entre as modalidades do curso, no PPC em tela, defende-se a formação do professor-historiador, como uma maneira de solidificar ao curso o desenvolvimento da prática de pesquisa em ambas as modalidades, buscando a difusão de uma prática docente mais crítica e autônoma.

Ao refletir acerca do perfil do Egresso, o PPC 2012, assim como sua reestruturação em 2015, introduzem integralmente o texto do Parecer CNE/CP

¹²⁹ UFAL. **Projeto Político Pedagógico**. 2006, p. 47

¹³⁰ UFAL. **Projeto Político Pedagógico**. 2012, p. 8-9.

009/2001, acrescentando a necessidade ênfase da aproximação ensino-aprendizagem e ensino-pesquisa, destacando-as como uma das habilidades primordiais ao exercício da função professor-pesquisador.

Compreendendo a matriz curricular, não se percebe muitas mudanças no rol de disciplinas no PPC 2012, ainda que haja uma ligeira modificação de postura nas suas reflexões sobre o Ensino de História e sobre a formação do professor-pesquisador, contando assim, com os componentes de Estágio Supervisionado e com Pesquisa Educacional. Cabe ressaltar, que neste PPC foi adicionado à matriz de disciplinas o componente “A lei 10.639 e os Afrodescendentes” que apesar de não ter ligação direta com a relação Currículo e pesquisa aqui trabalhada, demonstra a adequação do curso as mudanças legais e as necessidades sociais.

Referindo-se ao que concerne à produção de TCCs, o PPC em tela reforça a ideia de produção de monografias individuais e pondera acerca das orientações dos trabalhos, evidenciando a necessidade de titulação mínima de mestre para ser orientador e a importância da aproximação entre o perfil de pesquisa do orientador, com o tema de trabalho do graduando, desta maneira, demonstrando a preocupação com a qualidade e aprofundamento das pesquisas, de forma a dirimir os afastamentos temáticos entre os personagens.

No PPC de 2015, observa-se a reestruturação curricular após a conclusão de curso da primeira turma do PPC 2012, tendo em suas modificações a inclusão de disciplinas, criação de grupos de pesquisa, de laboratórios e de aprofundamento de mudanças no que diz respeito ao Ensino de História. No início do documento, aponta-se a mudança do quadro docente, sendo considerado um dos fatores responsáveis pelo nova reflexão acerca do PCC, o texto destaca;

Ele resulta de um intenso processo de reflexão entre o corpo docente, que ganhou nova configuração ao longo desses anos de um grupo oriundo de poucos professores para um quadro completo, apresentando-se em 2015, com dezenove docentes, dos quais quatorze são portadores de títulos de doutor¹³¹.

Desta forma, o excerto acima apresenta o crescimento do corpo docente do curso, mas também ressalta as causas de modificação do PPC. Cabe destacar que entre os

¹³¹ UFAL. **Projeto Político Pedagógico**. 2015, p. 10.

acréscimos ao corpo docente destacados, inclui-se a presença de docentes para as cadeiras de Ensino de História, o que explica parte das modificações do texto, como veremos a seguir.

Enquanto mudança substancial ao Ensino de História, destaca-se a criação do Laboratório de Ensino de História (LEH), que tinha como função ser um espaço para a construção de materiais de aprendizagem, de guarda de documentos para o ensino de integração entre o núcleo específico e o núcleo pedagógico. Além disso, dentre os grupos de pesquisa, criou-se o Grupo de Estudos Ensino, História e Docência (GEEHD), que era um dos espaços de discussão da prática e pesquisa em Ensino, voltado prioritariamente para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Esses espaços, são expressões da necessidade de fortalecimento da licenciatura no interior do curso, e da busca pela integração do Ensino de História ao quadro.

Evidencia-se essa mudança de posicionamento do curso principalmente ao analisar o perfil do Egresso, que naquele momento explicitava enquanto identidade do licenciado em História, ser aquele que “Realiza ainda pesquisas em Ensino de História, coordena e supervisiona equipes de trabalho¹³²”, posto de forma clara a necessidade da tomada da pesquisa em Ensino como constitutivo identitário do graduando.

No rol de disciplinas observa-se a manutenção dos componente de Estágio, como propõe a legislação, a continuidade de “Pesquisa Educacional” e a criação da disciplina “Metodologia do Ensino de História”, que buscava trabalhar o arcabouço teórico do Ensino de História, articulando-o com as necessidades do saber docente. Além dessa disciplina, criou-se enquanto componente optativo “Tópicos Especiais em Ensino de História” que buscava refletir acerca das práticas pedagógicas e problematizar o componente História na Educação Básica através de suas formas curriculares. Apesar dessas inclusões não terem como ementa específica a pesquisa em Ensino de História, reforçamos sua importância na produção através dos relatos produzidos em seus TCC, que por vezes destaca um desses componentes como ponto de partida para o desenvolvimento da pesquisa.

Tendo como ponto de partida as DCNs, notamos as diferenças entre o que foi posto nacionalmente e o que a UFAL vinha refletindo e pondo em prática, ao menos como instrumento curricular, antes e após a promulgação das diretrizes, dando ênfase

¹³² UFAL. **Projeto Político Pedagógico**. 2015, p. 28.

principalmente à associação entre a pesquisa, ensino, extensão e incentivando as pesquisas nas licenciaturas.

Nos PPCs observamos a adequação documental tendo em vista as diretrizes, tanto no sentido da forma, quanto do conteúdo, assim como se fizeram presentes as normativas da Universidade. Desta forma, compreendeu-se que a proposta construída pela UFAL contribuiu significativamente para a existência e desenvolvimento das pesquisas em Ensino de História, ainda que à época, estas pesquisas sejam ainda tímidas, se comparadas a quantidade total de produções do recorte temporal (2000-2020).

2.3 - A operação historiográfica e a pesquisa em Ensino de História: Características de produção

Pesquisar através de trabalhos monográficos, dissertações e teses abre algumas possibilidades para a análise não apenas a escrita dos textos e sua metodologia, mas também para estudar o meio onde se desenvolvem tais pesquisas. Para Macedo (2006):

O estudo das teses e dissertações, e possivelmente uma análise mais detida da produção teórica e das propostas curriculares no Brasil, oferece um bom exemplo tanto de como a dicotomia entre currículo como fato e currículo como prática está presente em nossas formulações, quanto de suas implicações políticas. Poderíamos dizer que, em sua maioria, os trabalhos reconhecem a existência da dimensão pré-ativa, ainda que, em sua maioria, os trabalhos reconheçam a existência da dimensão ativa do currículo.¹³³

A autora, ao abordar o trabalho com teses e dissertações aponta-nos a possibilidade de entender relações mais amplas, como a relação pesquisa-curriculo, os impactos das políticas públicas, além das relações com o próprio meio acadêmico. Entendemos que mesmo que os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) sejam trabalhos de entrada no mundo acadêmico, com relações e perspectivas em construção, estes podem ser percebidos e analisados, podendo encontrar-se de forma explícita

¹³³ MACEDO, Elisabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Revista Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, 2006. p. 102.

principalmente ao referir-se ao currículo. Assim, ao trabalharmos com essas produções, entendemos suas limitações, mas também refletimos sobre as possibilidades que este tipo de análise pode conter, inclusive demonstrando interfaces da dimensão do currículo que normalmente não conseguimos alcançar, quando se trata do currículo ativo ou ao menos vestígios dele.

Nesta análise partimos da vertente de reflexão do Ensino de História enquanto espaço de fronteira, conceito desenvolvido por Monteiro (2011)¹³⁴. Desta forma, através das questões do campo educacional, busca-se entender as relações que essas pesquisas tecem com o campo da História.

A produção de referenciais compreendidos no recorte da pesquisa entre 2000-2020, neste caso diante das limitações do capítulo circunscrevem-se até 2010, passou por um método de análise de conteúdo, através do qual observamos as unidades de registro que podem ser formas de categorias de análise, sendo essas categorias observadas sob a ótica da operação historiográfica, desenvolvidas em “A escrita da História” por Michel de Certeau, através do qual se fez análise das obras historiográficas aqui propostas.

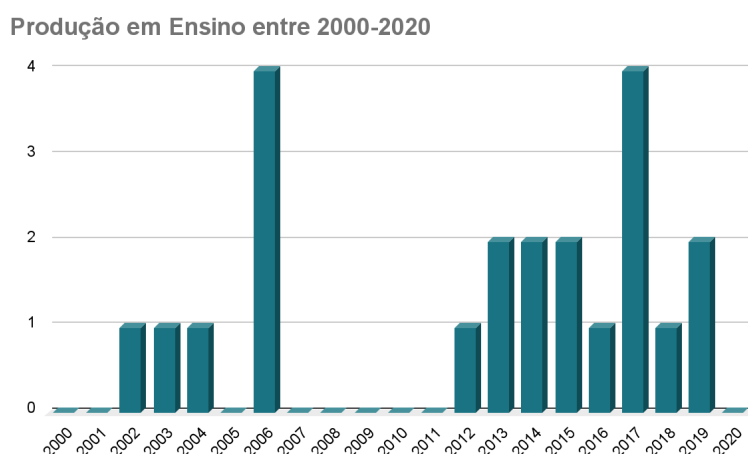
As unidades de registro escolhidas através da operação historiográfica se dividem em seis: Leis do meio, Sistema de referência, Instituição do saber, Círculo de escrita (História), Círculo de escrita (Educação) e Lição. Essas unidades, nas observações de Certeau (2010) correspondem às características da escrita histórica, de forma a destrinchar seu processo de desenvolvimento enquanto pesquisa e escrita, e de demonstrar as interfaces que permeiam a construção da historiografia.

No recorte da pesquisa de 2000-2010, o qual objetiva-se analisar neste capítulo percebemos que houve uma baixíssima produção se compararmos com a segunda década do século XXI que demonstra aumento exponencial de pesquisas e consistência na sua manutenção. No gráfico a seguir, podemos observar a quantidade de pesquisas

¹³⁴ MONTEIRO, Ana Maria. PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, V. 36, 2011.

aprovadas que se relacionam com a área Ensino de História, no formato ano a ano considerando o recorte temporal total desta dissertação (2000-2020) :

Gráfico 2: PRODUÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE 2000-2020



Fonte: Levantamento realizado pela autora¹³⁵

Como pode-se perceber no gráfico, no recorte (2000-2009) não se tem pesquisas em Ensino de História em quantidade relevante, sendo que em alguns anos sua presença nota-se nula. O que pode ser compreendido se considerarmos o panorama geral das pesquisas em Ensino de História no Brasil, e sua presença tímida em Alagoas. Como pontuado anteriormente, o Ensino enquanto campo de pesquisa demorou a se consolidar no Brasil, e é apenas nos anos 80-90 que este campo ganhou maiores atenções. Todavia, apesar de analisarmos um momento no qual o Ensino de História estava em desenvolvimento, ao pensarmos no contexto alagoano, esta realidade não se aplicou da mesma forma que em outros estados, assim como na maior parte do Nordeste, como nos mostra Bichara; Coelho (2019¹³⁶), ao analisar os grupos de pesquisa que discutiam o Ensino de História nas Universidades Brasileiras, revelando

¹³⁵ Esse levantamento foi desenvolvido no acervo físico do curso de História e no Repositório Institucional da universidade, utilizando enquanto palavra-chave o termo “ensino de História”, nos títulos e resumos para o enquadramento das pesquisas enquanto produção.

¹³⁶ Bichara, Mauro Cezar; Coelho, Taissa. Ensino de História: uma incursão pelo campo. In: MONTEIRO, A. M. RALEJO, A. (Org.). **Cartografias da pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019, p. 70.

que em Alagoas, em igual período, só havia um grupo de pesquisa nesta área, e este grupo estava alocado no Centro de Educação.

Nas obras produzidas no período compreendido pela pesquisa, conseguiu-se visualizar de forma latente as interlocuções que foram criadas no Ensino de História enquanto espaço de fronteira, principalmente considerando os embasamentos teóricos das discussões, que em casos excepcionais não tinham um círculo de escrita na História, mas que possuíam um arcabouço teórico forte no campo da Educação, demonstrando que essas pesquisas, não são meras reproduções de sala de aula, mas que buscavam refletir e problematizar questões, construindo modelos teóricos para a efetivação da prática, seguindo algumas interfaces do estágio enquanto espaço dialogado em que a teoria leva a prática e ambas se complementam, quebrando o padrão da época, quando a pesquisa em educação era vista como não possuidora de arcabouço científico, como o explicado por Ludke (2012) ao trabalhar a pesquisa feita por professores ao revelar que,

Nem todo professor, por ser reflexivo, é também pesquisador, embora a recíproca seja, por força, verdadeira. A atividade de pesquisa implica uma posição reflexiva, e ambas, a reflexão e a pesquisa, devem envolver um componente crítico, como nos bem lembra Contreras (1997), ao analisar a obra de Giroux (1990) sobre os professores como intelectuais¹³⁷.

O excerto demonstra que a pesquisa é mais que refletir acerca da prática, é um encontro entre a teoria e a prática que envolve a criticidade, mas que também denota preposições e exposições de maneiras diversas de abordar um tema, enfatizando que para além de refletir, o professor que desempenha a pesquisa precisa trabalhar com a criticidade, de forma que sua reflexão seja embasada e provoque, no caso da sala de aula, ações carregadas de significado raciocinado. Desta forma, buscando entender a complexidade da formação para o desenvolvimento de professores pesquisadores, escolheu-se as unidades de registro que demonstram os impactos da curricularização da formação e os movimentos reflexivos-críticos dos autores na construção da pesquisa em Ensino de História.

Dentre as unidades de registro escolhidas para a observação, as leis do meio são

¹³⁷ LUDKE, Menga. A complexa relação entre professor e pesquisa. In: André, Marli (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2012, p.31 .

aquelas que mais evidenciam as relações curriculares e identitárias dos trabalhos analisados, principalmente por demonstrar através de seu léxico um processo semelhante ao observado no PPC de 1998, quando temos expressão de uma escolha historiográfica, observável através principalmente dos conceitos-chave dessas pesquisas, que em alguns casos trazem principalmente a evidência da discussão acerca da luta de classes e do se posicionar no mundo, situações que eram objetivos do curso em seu Projeto Político Pedagógico. Esse aspecto de identidade se fez presente até em pesquisas que utilizam círculos de escrita que não são marxistas, evidenciando o traço enquanto identidade.

As pesquisas em ensino de História elaboradas entre 2000-2010 no curso de licenciatura em História da UFAL, possuem características próprias, as quais em geral são estabelecidas pelas “leis do meio”¹³⁸, como composição de autores, modelo de escrita, principalmente por se tratar de um Trabalho de Conclusão de Curso, marcando desta forma as pesquisas com as normas de escrita das instituições para esse tipo de trabalho historiográfico.

Observemos o quadro a seguir:

Quadro 1: CARACTERÍSTICAS DA PRODUÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA (2000-2010)

Gênero	Quantidade de trabalhos
Monografias	4
Artigos	2
Único autor	2
Diversos autores	4
Bibliográficas	3
Relacionam-se com a prática	3
Metodologia e linguagens do Ensino de História	5

Fonte: elaboração própria

O quadro acima, esboça os formatos e o ponto de partida das pesquisas a serem

¹³⁸ Neste sentido, as leis do meio correspondem aos gêneros dos trabalhos aceitos na UFAL, como pode ser observado na tabela abaixo.

analisadas, expressando pontos de reflexão sobre elas. No período, tem-se majoritariamente pesquisas feitas em conjunto, seja no formato de artigo ou no formato de monografia, o que demarca os padrões acadêmicos permitidos no momento das pesquisas e suas aprovações. Cabe salientar que no PPC de 1998, não há o arquivo original do anexo com as recomendações acerca do TCC e as diretrizes das produções feitas por esses graduandos e suas pesquisas, desta feita, apenas essas pesquisas demonstram as possibilidades de TCC aceitas pelo curso naquele momento.

Apesar de não se relacionar diretamente com a prática, a maioria das pesquisas analisadas se relacionam indiretamente com ela, uma vez que duas delas trabalham com fontes e linguagens para a sala de aula, não contendo apenas relato de experiência, mas abordando as possibilidades de uso, e uma delas trabalhando com o método pedagógico para o ensino de História. Neste último caso, a pesquisa não apontava possibilidades, apenas fazia o levantamento histórico e conceitua o tema.

Acerca do fato de que a maioria das pesquisas trabalham com as linguagens do Ensino de História, Caimi; Mistura (2019)¹³⁹ direcionam em suas pesquisas que neste retrato histórico o campo do Ensino trabalhava e ainda trabalha principalmente com este norte de pesquisa, de forma a demonstrar que tal realidade não se resumia apenas às pesquisas realizadas pelo referido curso.

Quanto ao local de produção das pesquisas ora analisadas, constatamos que o seu ponto de partida se deu através dos estágios supervisionados obrigatórios, e/ou da disciplina de Didática geral, quando mobilizadas observações *in loco* e reflexões tendo as práticas de sala de aula como ponto de partida para a ação-reflexão. Neste sentido, compreendemos que o trabalho ora desenvolvido pelas disciplinas pedagógicas e componente de estágio tiveram grande importância no desenvolvimento das pesquisas em Ensino de História no período estudado, entendendo que a dimensão ativa do currículo pôde contribuir numa concepção de pesquisa em educação que não pôde ser percebida através da interpretação do currículo escrito.

Ao analisar o conteúdo dos trabalhos enquanto objeto de pesquisa, constatamos as aproximações que eles fazem com a historiografia, demonstrando por meio da escrita aproximações tanto com a História quanto com o campo da Educação, reafirmando o

¹³⁹ CAIMI, F. E; MISTURA, L. Investigar em Ensino de História: entre fronteiras e limites epistemológicos. In: MONTEIRO, A. M. RALEJO, A. (Org.). **Cartografias da pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

lugar de fronteira ocupado pelo Ensino de História.

Buscando compreender sua identidade fronteiriça, entender os locais de fabricação, analisar o papel do currículo na manutenção de espaços de desenvolvimento e apoio dessas pesquisas, utilizamos enquanto ferramenta a análise de conteúdo, de maneira a refletir através dos vestígios apresentados na escrita os indicativos acerca dessas produções.

Considerando o método sistemático de análise de conteúdos desenvolvido por Bardin, escolhemos dentre as características da escrita histórica, demonstradas por Certeau (2010),¹⁴⁰ ao analisar e problematizar os aspectos da escrita historiográfica e suas relações com seu lugar de produção, as unidades de registro, que correspondem a unidades de conteúdo categorizantes. Deste modo, no quadro abaixo, dispomos as unidades de registro escolhidas para a análise dos textos historiográficos que trabalham com o Ensino de História.

Quadro 2: UNIDADES DE REGISTRO (2000-2010)¹⁴¹

Unidade de registro	Quantidade de trabalhos que exprimem as unidades
Círculo de escrita (Histórico)	5
Círculo de escrita (Educação)	6
Sistema de referência	4
Instituição do saber	5
Lição	6

Partindo das categorias de análise exaradas no quadro acima apresentado, percebemos que os passos apresentados por Certeau (2010), para a pesquisa em História

¹⁴⁰ CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

¹⁴¹ Este quadro foi desenvolvido a partir das categorizações da pesquisa historiográfica exposta por Certeau ao problematizar a operação historiográfica, apontando aspectos constitutivos da escrita histórica. Tendo em vista que os objetos de análise textual dessa parte da pesquisa se tratam essencialmente de textos historiográficos, considerando que os Trabalhos de Conclusão de Curso são apresentados a uma banca de graduação em História, utilizou-se as categorizações de Certeau, no método de análise de conteúdo de Bardin, de forma a compreender as unidades de análise a serem observadas na análise semântica, e de seus indicativos para as hipóteses desta pesquisa.

têm sido presentes na maioria das pesquisas em Ensino de História, assim, como cabe ressaltar que em todos os trabalhos há referências as quais partem do campo da Educação, assim como constatamos o trabalho sobre as referências que até aquele momento se tinha acerca do ensino de História.

Além disso, todos os trabalhos demonstraram estar preocupados em trazer a “lição” para o debate, evidenciando que havia uma preocupação em conferir ao leitor um espaço bem delimitado e de apresentação dos resultados obtidos através das situações pesquisadas, e que impunham ao leitor de forma didática, a simbolização e o que se pretendia expor a luz. Ao refletir sobre essa unidade, Certeau (2010) expressa que:

a escrita histórica - ou historiadora - permanece controlada pelas práticas das quais resulta; bem mais do que isto, ela própria é uma prática social que confere ao seu leitor um lugar bem determinado, redistribuindo o espaço de referências simbólicas e impondo, assim, uma “lição”; ela é didática e magisterial.¹⁴²

Assim, podemos compreender uma das características que a Escrita histórica precisa ter, que é a construção desse espaço de representação que circunscreva o leitor à narrativa histórica. Nesses trechos das pesquisas, além de trazer a “lição”, na maioria dos casos foram apresentados os objetivos e/ou as conclusões alcançadas através da reflexão e/ou da experiência.

No que concerne aos círculos de escrita, constatamos que na maioria dos casos além de se fazerem presentes o uso de referenciais correspondentes ao campo da Educação e do campo da História, esses círculos também correspondem à soma metodológica utilizada para o desenvolvimento das pesquisas. Apenas uma pesquisa, dentre as analisadas, não expressa indicativo de método ou reflexão acerca da historiografia de forma explícita, contendo apenas a historicidade do objeto trabalhado e a “lição”, dentre as unidades de registro a serem observadas, mantendo fortes laços com referências e metodologias apenas do campo educacional.

Observando de forma atenta as notas e referências é possível vislumbrar as escolhas teóricas tomadas por esses pesquisadores, no entanto, em alguns casos só é possível identificar a que sistema de referência aquele trabalho faz parte através da análise lexical, buscando compreender seus conceitos-chave e a intencionalidade no uso das palavras através da interpretação do texto.

¹⁴² CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 95.

Partindo da dimensão de incorporação da prática e dos dispositivos curriculares, podemos entender a relação que Certeau (2010) denomina de instituição do saber,¹⁴³ que se articula entre o lugar social da operação científica com a relação dos modelos culturais e teóricos contemporâneos, enquanto uma prática de desvio. Pondo em panorama os reflexos institucionais para a prática de pesquisa histórica, podemos compreender essa pesquisa em ensino enquanto prática de desvio ao paradigma levantado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais trabalhadas neste texto e o reforço ao lugar social de produção, ao seguir o modelo curricular proposto pela UFAL através da prática de pesquisa docente e da associação do ensino e pesquisa.

A partir do acima exposto, compreendemos que no período proposto para análise neste capítulo, havia baixa produção de pesquisas que refletissem acerca do Ensino de História no interior do curso de licenciatura em História. Nessas pesquisas observamos a articulação da área enquanto um espaço de fronteira através da presença das unidades de registro de ambos os campos de pesquisa (História e Educação) na maioria delas de maneira a evidenciar as marcas da pesquisa educacional, no entanto, contando com a forma de produção historiográfica através de seus referenciais, metodologias e da operação de escrita.

Além dessa questão, cabe destacar que no período (2000-2009) a formação do profissional de História foi posta para reformulação o que pode ter contribuído, ao menos socialmente, tendo em vista que o PPC de 2006 não abarcava o período das produções, no sentido de alinhar a prática de ensino com a pesquisa, apontando as primeiras contribuições na área de pesquisa, que no período do recorte estava em crescimento no Brasil. Assim, como confirma a importância da manutenção de espaços curriculares de reflexão e prática para o Ensino de História, de maneira a contribuir com o crescimento e desenvolvimento de pesquisas históricas dentro desse campo de disputa.

¹⁴³ CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p.93

3. A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA NO CURSO DE HISTÓRIA - LICENCIATURA DA UFAL 2010-2020: Políticas públicas e a produção em Ensino

Ao refletir sobre a formação de professores, pode-se perceber que historicamente essa profissão passou por diversas mudanças, tanto em suas atribuições e profissionalização, quanto nas concepções acerca do trabalho do professor e da sua relação com a pesquisa. Como exposto no capítulo 1, a profissão docente partiu para a luta pela profissionalização entre os anos 80 e 90 do século passado, e nesse processo repensou-se o fazer do professor em sala de aula, elaborando especificamente questões que considerassem a natureza do trabalho e o processo reflexivo dentro da prática-docente. Refletindo a concepção atual do saber docente, a autora indica a raiz de sua fundamentação ao apontar a relação dos estudos voltados ao saber docente e a aquisição do conceito de professor-pesquisador que vem sendo abordado desde então. Pensando nesse sujeito que reflete sua própria prática, destaca-se a necessidade da aquisição e desenvolvimento das habilidades de pesquisa, uma vez que supõe-se a associação da teoria com a prática, e a reflexão tendo como base os preceitos teóricos e experimentais, haja vista, a complexidade da *práxis*.

Considerando essa complexidade, faz-se necessária a reflexão dos processos formacionais que constroem o ser professor, dentre eles o processo de aquisição da habilidade de pesquisa e a construção identitária do graduando, essas podendo ser refletidas através dos estudos de aquisição de saberes docentes, nesse sentido, constata-se nos estudos de Caimi (2015)¹⁴⁴ e de Tardif (2012)¹⁴⁵, que para a atividade da

¹⁴⁴ CAIMI, Flávia Eloísa. O que precisa saber um professor de história?. **História & Ensino**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 105–124, 2015.

¹⁴⁵ TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

docência se fazem necessários a aquisição e utilização de diversos saberes. Para Caimi (2015), ao ensinar o professor utiliza saberes diversos, sendo eles os saberes de sua ciência de referência, os saberes pedagógicos e os saberes do campo da psicologia, no entanto, Tardif (2012) ao debruçar-se sobre os saberes movidos pelos professores para o ato de ensinar reflete a amplitude desses saberes, incorporando para além dos saberes da formação inicial (Específicos, da Psicologia e da Pedagogia), os saberes que são construídos de forma prática na atuação docente ainda dentro da formação inicial, mas também aqueles adquiridos por toda a jornada individual do professor, pré e pós formação inicial, sendo estes os saberes da experiência e o saber-fazer. Ao trazer esses saberes, Tardif (2012) reflete acerca da necessidade de construção de uma base sólida na formação inicial, uma vez que esta permite a reflexão e aquisição dos outros saberes, sendo através dessa base sólida que se desenvolve a constante renovação profissional diante da habilidade de pesquisa, essa sendo o ponto de apoio dos processos reflexivos e avaliativos do docente.

Questionando-se os locais de construção das pesquisas em Ensino de História, analisa-se concomitantemente os processos de aquisição dos saberes docentes dentro do curso de História, trazendo principalmente a luz os saberes necessários para a construção identitária dos professores, enfatizando o papel da pesquisa docente na aquisição dos saberes proporcionados pela formação continuada. Assim, pensando-se sobre as relações estabelecidas entre a teoria e prática na formação inicial, compreende-se que os espaços de aplicação e reflexão dos saberes oriundos da formação inicial, seja o Estágio supervisionado, PIBID ou PRP, possuem fundamental importância na aquisição dos saberes da experiência, do saber-fazer e dos saberes da coletividade, complementando a formação inicial.

Partindo desses locais de formação docente, neste capítulo trabalha-se as pesquisas em Ensino de História, incorporando enquanto ponto de partida e reflexão as políticas públicas para a formação de professores, representadas neste caso enquanto o Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID) e Programa Residência Pedagógica (PRP), buscando compreender o estabelecimento dos mesmos na Universidade Federal de Alagoas, sua incorporação e caráter no curso de licenciatura em História no campus A.C Simões, abordando as demandas sociais que contribuíram com a suas respectivas formações e as necessidades que esses programas buscavam/buscam

suprir através dos seus processos de consolidação na Universidade Federal de Alagoas e seu incentivo à pesquisa docente.

Refletindo sobre os seus impactos na produção historiográfica em Ensino de História, para além de seus papéis na construção da identidade docente, buscou-se compreender como os editais de abertura dos programas pensaram-no, quais eram seus objetivos, público, utilizando os projetos desenvolvidos na universidade e própria produção dos graduandos (trabalhos de conclusão de curso) que versam acerca desse tema, ou partem desse local de produção, buscando através deles compreender a dimensão que os programas pretendiam ter na formação do professor-pesquisador e seu impacto na construção historiográfica do curso, uma vez que eles fomentaram o desenvolvimento de pesquisas em Ensino de História.

Para refletir acerca dos lugares de produção, precisamos repensar a formação de professores-historiadores, considerando as questões pessoais dos graduandos, mas refletindo principalmente o impacto curricular sobre essas questões, o que vai além do prescrito, como aponta Goodson (2012)¹⁴⁶, uma vez que compreendemos que o currículo escrito é apenas uma das dimensões do currículo, que é a parte ideal, a prática do currículo é outro aspecto, derivado do escrito, mas que sofre as interjeições do meio, das pessoas e da historicidade institucional. Essas vivências da parte prática por vezes se permitem revelar através da subjetividade dos historiadores, que nesses casos, por vezes explicitam o que motivou a construção dessas pesquisas, qual processo foi vivenciado, o que colaborou para que ela acontecesse. As questões dos graduandos são importantes nesta análise, porque nos permite entender as demandas deles através de seus escritos, constatando que o local de produção não é aleatório, e sim um espaço de marco de identidade percebido pelo graduando.

Assim, considerando questões acima demarcadas, refletimos acerca das produções no recorte 2010-2020, buscando entender não apenas as a forma sob as quais esses trabalhos se apresentam, mas principalmente focalizando nos processos que geram essas pesquisas, e em como o meio contribuiu com o desenvolvimento dessa área dentro do curso analisado.

¹⁴⁶ GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis, Vozes: 2012.

3.1 A produção em Ensino de História no campus A.C Simões na segunda década do século XXI

Analizando o papel da pesquisa na construção de identidade e na profissionalização docente, Lüdke (2015), ao versar acerca do universo da pesquisa produzida por professores, destaca a necessidade do desenvolvimento de uma cultura pesquisadora na universidade desde a graduação (licenciatura), de forma que a pesquisa fosse um dos elementos basilares da formação do professor, sendo essa, um dos instrumentos utilizados para a aquisição da crítica e da autonomia para a futura prática profissional. De acordo com a autora,

é necessário introduzir o futuro professor no universo da pesquisa, em sua formação inicial e também na formação continuada, garantindo assim a possibilidade de exercício do magistério de maneira muito mais crítica e autônoma¹⁴⁷.

Assim, a autora destaca a necessidade dessa cultura pesquisadora, que rompa as barreiras da pós-graduação e que adentre a formação inicial, de maneira a transformar a ação docente em uma ação reflexiva e libertadora. Corroborando com Lüdke (2015), Soares (2015) destaca que:

A influência da pesquisa na formação do professor estará, assim, não apenas, e talvez até nem sobretudo, na presença, nessa formação, da pesquisa com a finalidade de proporcionar acesso aos produtos mais recentes e atualizados da produção do conhecimento na área, mas na possibilidade de, pela convivência com a pesquisa e, mais que isso, da vivência dela, o professor apreender e aprender os processos de produção do conhecimento em sua área específica. Porque é apreendendo e aprendendo esses processos, mais que apreendendo e aprendendo os produtos do conhecimento em sua área específica, que o professor estará habilitado a ensinar, atividade que deve visar, fundamentalmente, aos processos aos processos de aquisição do conhecimento, não apenas aos produtos¹⁴⁸.

Desta forma, entende-se que a importância da pesquisa na formação inicial de

¹⁴⁷ LUDKE, Menga. A complexa relação entre professor e pesquisa. In: André, Marli (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2012, p. 51.

¹⁴⁸ SOARES, Magda. In: André, Marli (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2012, p. 101.

professores vai muito além da necessidade de produção científica a partir da sala de aula, na verdade, a pesquisa é um dos elementos constitutivos do saber-fazer do professor, sendo indispensável à sua prática vindo a ser a condutora de seus processos reflexivos, transformando-se em uma das mais importantes ferramentas no desenvolvimento de uma educação construtora de conhecimentos e que se afasta da cultura reprodutora. A esteira dos materiais estudados por Lüdke (2015) e Soares (2015), se reflete no processo de formação dos professores de História na UFAL, campus A.C Simões, considerando o potencial construtor da pesquisa produzida por professores, analisa-se a produção historiográfica em Ensino de História, entendendo as idiossincrasias desta forma de pesquisa e sua cultura enquanto pesquisadora.

Ao refletir anteriormente acerca da produção em Ensino de História e sua construção legal previstos nos Projetos Políticos Pedagógicos de Curso (PPC), enfatizou-se suas dimensões durante a primeira década do século XXI, compreendendo o seu papel na construção do entendimento identitário dos cursos e a construção de sua cultura de produção através de suas matrizes disciplinares e perfis de egressos. Ao refletir sobre o período (2000-2009), apontou-se a incipiente produção de pesquisas na área de Ensino de História, indicando-se ainda que a maior parte das pesquisas realizadas naquele período partia do desenvolvimento dos Estágios Supervisionados Obrigatórios e de seu modelo de produção acadêmica.

Questionando o período em foco neste capítulo (2010-2020), a situação dos locais de produção mudam de figura, principalmente diante do que havia sido criado na década anterior, mas que ainda não era aplicado no curso de História, que foi a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), utilizando-se do conjunto de políticas públicas curriculares que visavam contribuir com a formação de professores e sua respectiva implementação nos cursos de licenciatura em todo o país, sabendo-se que o curso de História desta universidade aderiu desde o início passando por algumas transformações, como aumentando a solicitação de cotas de bolsas, por exemplo.

No recorte em questão, o curso de licenciatura em História sofreu mudanças curriculares profundas, como abordado no capítulo anterior, além da mudança no corpo docente, que passou a incluir professores que trabalhavam diretamente com esse campo de pesquisa, e a implementação dos programas de incentivo à docência, PIBID e do

PRP. Através dessas alterações, constata-se mudanças no que diz respeito às pesquisas em Ensino de História e na estrutura do curso de formação de licenciados em História.

Ao observar os locais de produção dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), constatou-se a alteração proporcional desses espaços, antes centralizado no Estágio Supervisionado Obrigatório, contudo, no momento em questão, dividia espaço com as pesquisas bibliográficas e outros elementos produzidos no âmbito do PIBID, trazendo para além do aumento no número de pesquisas que se identificavam minimamente com a área de pesquisa, incorporando novas temáticas à sua pesquisa, buscando entender de dentro à própria formação inicial docente.

De maneira quantitativa, ao observar as duas décadas, constata-se o aumento de pesquisas em Ensino de História, que contavam entre 2000-2009 com 6 produções e entre 2011-2020 contavam com 14 produções. Esse aumento, pode ser refletido diante de muitas frentes, no entanto, ao observar atentamente as temáticas e os locais de produção nota-se que a associação teoria-prática, tanto no PIBID quanto no Estágio Supervisionado, situação já apresentada por Lins (2022) ao observar a produção do curso de licenciatura em História na esfera do Ensino de História entre 2016 e 2018, sendo essa a principal condicionante na dinâmica de produção, justifica o seu aumento, assim como a modificação curricular que incorporou disciplinas de forma eletiva e posteriormente obrigatórias que refletia diretamente sobre o ensino de História. Enfatiza-se também que as mudanças curriculares, entre 2006 e 2012, principalmente no que diz respeito aos Estágio Supervisionado Obrigatório e a criação de disciplinas que se relacionam com a pesquisa docente foram de fundamental importância no sentido de melhorar o número e a qualidade das pesquisas, como apresentarei mais adiante.

Observando as características burocráticas das pesquisas, nota-se algumas alterações principalmente no formato dos trabalhos. Enquanto entre 2000-2009 cerca de 50% das pesquisas são artigos científicos, já no recorte de 2010-2020 prevalece a ideia de monografia, contando com duas pesquisas no formato de artigos científicos, dando maior dimensão às pesquisas, e desenvolvendo-as em maior espaço de escrita. Além disso, ao observar o corpo docente que orienta esses trabalhos, percebemos a inclusão de novos docentes, estes envolvidos de forma mais profunda com a pesquisa em Ensino, considerando a mesma como um dos seus pilares de pesquisa, situação que não se

apresentava no recorte anterior da pesquisa. O que demonstra o interesse institucional em modificar o perfil da licenciatura em História, principalmente se considerarmos a abertura de concursos públicos para as cadeiras recém criadas de Ensino de História, situação que vem se apresentando desde 2014, e que vem se ampliando a partir do PPC de 2018 que propunha a criação de um núcleo de Ensino de História.

No quadro a seguir, observa-se as pesquisas realizadas no período, divididas entre os eixos de análise: Metodologias educacionais e modalidades de Educação, História do Ensino de História e locais de produção.

QUADRO 3: DIMENSÕES DA PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE 2010-2020

Título/Ano	Eixos de análise		
	Metodologias de Ensino e modalidades de Educação-	História do Ensino de História	Local de produção
A metodologia utilizada pelos professores de História no processo ensino - aprendizagem de crianças do Ensino Fundamental II em escolas da rede estadual de Maceió / 2013	Sim	Não	Estágio Supervisionado
A internet e o ensino de História: Uma reflexão sobre processos educativos na Contemporaneidade / 2013	Sim	Não	Pesquisa bibliográfica
O ensino de História indígena: Uma análise do estudo sobre o indígena alagoano em uma escola de Maceió / 2014.	Sim	Não	Estágio Supervisionado
A imagem como metodologia em sala de aula / 2014	Sim	Não	Estágio Supervisionado
É História para decorar ou para compreender? Conceitos, Concepções e práticas educativas no Ensino de História / 2015	Sim	Não	Estágio Supervisionado
História & ENEM: As possibilidades e influências do exame nacional do ensino médio na realidade atual do ensino de história - um cotejo entre o ideal e as constatações de professores de história do bairro do Tabuleiro dos Martins, na capital alagoana / 2015	Sim	Não	Estágio Supervisionado
O uso da música no Ensino de História / 2016	Sim	Não	Pesquisa

			bibliográfica
Interferência do PIBID no Ensino de História: Apresentação e Avaliação do PIBID - História Ufal (2013, 2014, 2015, 2016) / 2017	Não	Sim	PIBID
O ensino de História e suas linguagens: Manifestações sociais em combate à Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985) / 2017	Sim	Não	Pesquisa bibliográfica
Ensino Noturno e a Disciplina de História: Estudo de caso de uma turma de 2º ano da Escola Estadual Professor Theonilo Gama / 2017	Sim	Não	Estágio Supervisionado
Metodologias de ensino e o PIBID História: um estudo a partir da atuação escolar entre 2013-2015 / 2017	Sim	Não	PIBID
A formação do professor de História: uma análise do Projeto Político Pedagógico do Curso de História - Licenciatura da UFAL, Campus A.C Simões (2006 - 2015) / 2018	Não	Sim	Pesquisa bibliográfica
Metodologias do ensino de História: Desafios e possibilidades (2015-2017) / 2019	Sim	Não	Estágio Supervisionado
A questão indígena na sala de aula: Desafios e contradições do ensino e um estudo de caso na escola de educação básica Helena de Oliveira - Pilar/AL / 2019	Sim	Não	Pesquisa bibliográfica

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

No quadro acima, compreende-se algumas particularidades das pesquisas em Ensino de História desenvolvidas no interior do curso de licenciatura em História no campus A.C Simões de acordo com as suas características nos eixos de análise. O quadro em questão evidencia a alta quantidade de pesquisas que versam acerca das metodologias e linguagens do Ensino de História (se comparado ao recorte 2000-2009), demonstrando a construção de uma cultura da referida temática de pesquisa dentro do curso de licenciatura em questão, o que de acordo com Gonçalves (2019)¹⁴⁹ faz parte da cultura geral do campo de pesquisa no Brasil, situação que apenas nos últimos anos tem demonstrado alterações com o crescimento das pesquisas em História do Ensino de História, circunstância, que como indica o quadro, na UFAL, ocorre apenas a partir de 2017 e conta apenas com duas pesquisas.

¹⁴⁹ GONÇALVES, N. G. Produção em ensino de História em periódicos acadêmicos brasileiros (1970 - 2016). MONTEIRO, A. M. RALEJO, A. (Org.). **Cartografias da pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

Observa-se no quadro o desenvolvimento de pesquisas sob a ótica do Estágio Supervisionado Obrigatório, apontando-o como um dos principais locais de produção de pesquisa do período, ainda que no mesmo período se faça presente o PIBID, política de incentivo à docência que previa a articulação entre teoria e prática de modo a incentivar a pesquisa docente. A relação entre Estágio e PIBID pode ser bem compreendida ao nos debruçarmos sobre os estudos de Silva (2015)¹⁵⁰, que os estuda considerando suas semelhanças, mas abarca principalmente seus distanciamentos, ao refletir sobre a ideia de substituição do Estágio pelo PIBID, quando a autora demonstra que ambos os formatos de aquisição de saberes docentes são necessários, defendendo a não substituição do estágio enquanto campo de ensino e de pesquisa, uma vez que entende que o Estágio possui um formato único que propõe uma situação diferente de aprendizado dentro das salas de aula.

Neste período (2006 - 2018), o Estágio passou por diversas modificações, tanto no currículo escrito quanto no currículo prático, uma vez que se buscou implementar a carga horária de 400 horas obrigatórias desde a Diretriz Curricular Nacional (DCN/2002¹⁵¹) para a formação de professores, no entanto, no curso em questão os momentos teóricos do componente estavam propensos a serem postos em distorção de horário, entre às 18:00 e às 19:00, interferindo diretamente na formação dos graduandos em História, situação reconsiderada a partir do PPC de 2018.

Referindo-nos aos trabalhos que refletem acerca da História do Ensino de História, constata-se que seus principais pontos de análise são a construção da própria formação inicial, ou seja, abrangem diretamente a reflexão do interior do curso acerca dos processos de produção historiográfica e formativos do próprio curso, assim, de forma indireta, refletindo sobre a construção da área no interior do curso em questão. No TCC de Souza (2018), a análise da formação dos professores é o objetivo principal, segundo o autor:

¹⁵⁰ SILVA, Valdei Pinto da. Estágio Supervisionado no contexto profissional contemporâneo: tempo de formação e de produção de riqueza. In: GATTI, Bernadete Angelina (org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

¹⁵¹ BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewjkt9afnIWLAXVwqpUCHaueB14QFnoECBcQAQ&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fseesp%2Farquivos%2Fpdf%2Fresl_2.pdf&usg=AOvVaw2MmFCQN9sRK_UHwZIUVg8B&opi=89978449>. Acesso em: 24/07/2024.

A análise aqui pretendida busca entender o processo e as características da significação da formação docente no curso de História - Licenciatura, decerto, observando o campo de atuação, seu viés pedagógico, suas necessidades e aprimoramentos¹⁵².

Desta forma, buscando compreender os processos constitutivos da formação do docente em História, analisando principalmente como isso foi trabalhado no curso de História, de forma a entender o perfil de historiador egresso do curso. Acerca desta forma de análise, Guimarães (2012) destaca que:

A análise do lócus e de processos de formação docente evidencia modos de produção de determinadas concepções, crenças, práticas, culturas formadoras. No Brasil, ainda é recorrente, em alguns cursos de licenciatura - em História, por exemplo -, a crença de que, para ser (bom) professor, basta saber História, ou seja, o mais importante é o domínio do conteúdo da disciplina¹⁵³.

Desta maneira, compreende-se que este tipo de pesquisa se faz necessário para entender o universo no qual os graduandos se inserem e refletir sobre os processos pelos quais eles são perpassados. A ideia de História do Ensino de História, no referido curso, se apresenta, neste recorte, apenas no formato de estudos sobre a formação, de forma indiretamente a refletir sobre o Ensino enquanto área de estudo e pesquisa, entendendo principalmente o ensino em seu aspecto curricular.

Para além das relações estabelecidas entre os movimentos de associação da prática e da teoria, a partir do quadro, nota-se a presença de pesquisas que trabalham com a temática de ensino mais que não se associam diretamente nem com o PIBID nem com o Estágio Supervisionado, não tendo com exatidão o ponto de partida da maioria delas. Todavia, em alguns dos trabalhos analisados, seus autores explicitaram acerca origem dos mesmos, sem identificar as disciplinas que influenciaram na escolha do tema de produção do mesmo, como exemplo o trabalho de Ferreira (2019) ao destacar que:

¹⁵² SOUZA, José Jayro Tenório. **A formação do professor de História: uma análise do Projeto Político Pedagógico do Curso de História - Licenciatura da UFAL, Campus A.C Simões (2006 - 2015).** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Curso de História, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018, p. 11.

¹⁵³ GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino em História: Experiências, reflexões e aprendizados.** São Paulo: Papirus, 2012, p. 116.

Para elaborar este trabalho de conclusão de curso tive como base as aulas que obtive na Disciplina de História Indígena no ano de 2014, sendo que este também foi o primeiro ano em que a Disciplina entrou para a grade curricular do curso de História por uma determinação do MEC em função de não se ter nenhuma disciplina especificamente tratando da questão indígena. Durante as aulas tive a oportunidade que fazer um trabalho investigativo de campo na Aldeia Wassú Cocal no Município de Joaquim Gomes, por ter sido esse o meu primeiro contato visual com comunidade indígena daquela região, onde senti a necessidade de aprofundar os meus estudos a respeito da questão indígena para tentar dar conta da complexidade desta questão e de que maneira eu poderia abordar essa questão na sala de aula de forma mais competente e compromissada com o resgate da cidadania e no combate a eliminação dos que ainda existem a respeito da questão indígena dentro e fora da sala de aula em relação a educação, e como esta temática é tratada dentro destas ou de outras instituições¹⁵⁴.

Através do excerto, a autora não apenas destaca a disciplina que a motivou escrever o TCC em questão, como também aponta a situação de aprendizagem que estabeleceu nela o desejo de aprofundamento de estudos, incluindo, ainda, a situação curricular da disciplina, que no momento em que cursou, ainda não era obrigatória na matriz curricular. Assim, como no trabalho de Ferreira (2019), em alguns outros TCCs se fizeram presente a situação de aprendizagem que desembocou na produção historiográfica, que mesmo não partindo de uma situação tradicional de experiência prática de ensino e pesquisa, de forma indireta se relacionava com a mesma, considerando que nesses trabalhos se propõe a aproximação com o universo educacional e a construção de dados de experiência com estudantes e professores.

Partindo das questões acima levantadas, entende-se que as produções do referido recorte da pesquisa partem primordialmente dos três locais de produção: A pesquisa bibliográfica, o Estágio e o PIBID. Durante o período da pesquisa analisada, tais locais passaram por alterações institucionais, curriculares e práticas. Desta forma, através das características das produções já mencionadas, buscou-se entender a importância das mudanças institucionais para a área do Ensino de História e quais interpretações de Ensino foram reforçadas nos movimentos, entendendo-as principalmente através da observação dos círculos de escrita. Através da produção buscou-se entender qual

¹⁵⁴ FERREIRA, Isabel Alves. **A questão indígena na sala de aula: Desafios e contradições do ensino e um estudo de caso na escola de educação básica Helena de Oliveira - Pilar/Al.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Curso de História, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019, p. 9.

professor de História tem sido formado nos últimos anos e como a aquisição da habilidade de pesquisa em sala de aula contribuiu com a construção de seus saberes e identidade docente.

3.2 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a construção da pesquisa em Ensino de História no campus A.C Simões

A criação de políticas públicas de incentivo a continuação dos estudos na docência se fizeram presentes na primeira década deste século XXI, sendo uma das bandeiras dos governos do Partido dos Trabalhadores - PT, conforme Guimarães (2012):

As políticas públicas para o ensino de História, como políticas regulatórias, resultante da complexa interação entre Estado e sociedade, expressão das demandas de grupos de interesses - neste caso, os movimentos sociais étnicos -, produziram outra mudança curricular nos anos 2000, no contexto do governo do presidente Lula.¹⁵⁵

Desta forma, a autora indica o início do movimento pela manutenção e transformação da profissão docente, como um movimento para além das ações governamentais, mas sim como um espaço criado pelas necessidades sociais e pelas mudanças históricas ocorridas no currículo de História para a Educação Básica, enfatizando principalmente a questão étnico-racial, representada pela movimentação para a inclusão da discussão nas escolas em todo o país, política iniciada com a lei 10.639/03 que previa a implantação do debate sobre a História afro-brasileira na Educação Básica, a implementação de novas demandas no currículo escolar criou a necessidade de alterações na formação de professores.

Ao refletir acerca das políticas de formação docente, Vaillant (2015) destaca que:

Os programas de inserção à Docência constituem-se em uma das

¹⁵⁵ GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino em História: Experiências, reflexões e aprendizados**. São Paulo: Papyrus, 2012, p. 64.

opções de políticas mais interessantes para assegurar um bom desempenho. A forma com que é abordado o período de inserção tem importância transcendental no processo de conversão a docente¹⁵⁶

A partir da inserção do estudante no ambiente da sala de aula, a autora aponta o desenvolvimento da aquisição dos saberes da experiência, assim dando outro corpo à identidade docente até então constituída. Desta forma, demonstra-se a importância de alguns programas direcionados para a formação inicial dos professores. Programas estes, que para além de movimentar a formação inicial e garantir uma formação de qualidade, buscava articular a escola de Educação Básica com o Ensino Superior no sentido de promover o desenvolvimento e socialização das práticas pedagógicas desenvolvidas dialogicamente entre escolas e universidades credenciadas.

Sob o contexto da luta social pela profissão docente e pela alteração no currículo, tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior que foi criado o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), tendo seu ato de criação publicizado na Portaria de número 38/2007, tendo como intenção primária colaborar com a formação inicial dos professores, incentivando-os a seguir a carreira na docência, e contribuindo com a diminuição da evasão nos cursos de licenciatura através da oferta e distribuição de bolsas.

No campus A. C Simões, O PIBID foi implementado em 2008, segundo a página institucional do programa na UFAL¹⁵⁷, abarcando apenas alguns cursos da área de ciências da natureza e matemática, como dispunha a portaria que regulamentava o PIBID, apontando estas áreas como prioritárias. Naquele momento não havia PIBID/História, pois não era uma das áreas prioritárias do edital, que previa a implementação do Programa nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática dada a uma projeção de que haveria ausência destes profissionais em um futuro próximo. Essa situação mudou com a ampliação do programa em 2009, através do decreto nº 6.755, que dispunha acerca da política nacional de formação de professores, possuindo como princípio “I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como

¹⁵⁶ VAILLANT, Denise. Para uma mudança radical na formação inicial de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina (org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p. 43.

¹⁵⁷ UFAL. Iniciação à Docência. Disponível em : <[Sobre o programa — Universidade Federal de Alagoas](#)>. Acesso em: 16/04/2025.

compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas¹⁵⁸, expandindo a viabilidade do Programa para todas as áreas de disciplinas da Educação Básica. Enquanto no texto regulamentar de 2007, buscava trabalhar prioritariamente com o ensino médio, o subsequente entendia que essa demanda era da Educação Básica de uma forma geral.

No decreto em questão o programa passou a ser alocado na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) informando que:

Art. 10. A CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior¹⁵⁹.

Através do fomento aos projetos institucionais do PIBID, a CAPES articularia as instituições de Educação Básica às do Ensino Superior, assim como contribuiria com a permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura. Segundo Rubo *et al* (2015, p.), a alocação do programa contribuiu com “avanços importantes foram obtidos como, por exemplo, o estabelecimento de políticas mais audaciosas de formação de professores, articulando pesquisa e ensino¹⁶⁰”, evidenciando a aproximação do ensino e da pesquisa a partir das ações do programa. Refletindo sobre essa associação teoria/prática e sobre a formação de professores, os autores ainda apontam que:

Ao reconhecer o papel da escola pública como espaço de produção e apropriação de conhecimento, partícipe e beneficiária das ações conjuntas desenvolvidas nos programas de formação, a Capes contribui para a institucionalização de um modelo de formação que

¹⁵⁸ BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <[Decreto nº 6755](#)>. Acesso em: 03/03/2025.

¹⁵⁹ BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <[Decreto nº 6755](#)>. Acesso em: 03/03/2025.

¹⁶⁰ RUBO, Elisabete Aparecida Andrello. FERNANDES, Maria José da Silva. PENTEADO, Miriam Godoy. MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. Do núcleo de Ensino ao Pibid: a contribuição da Unesp à formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina (org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p. 158.

supera a racionalidade técnica e a dicotomia teoria e prática¹⁶¹.

Ao refletirem acerca do perfil de formação que superasse a racionalidade técnica, os autores enfatizam as contribuições do Programa tanto para os graduandos, quanto para as escolas-campo, quando compreendem que a inserção dos bolsistas nas escolas exigem trabalho coletivo que envolve toda a escola, modificando as suas realidades a partir das linhas norteadoras do Programa.

Com as edições mais recentes do PIBID/História, percebeu-se a participação em livros que buscavam socializar as práticas dos PIBIDs no âmbito da UFAL, apresentando a cada edição com a escrita de um ou mais capítulos do PIBID/História por equipe/subnúcleos, refletindo acerca das relações estabelecidas entre o PIBID, o ensino de História e as diversas circunstâncias nas quais o programa vinha sendo desenvolvido. A presença do sub-projeto História nas publicações têm sido marcadas desde a primeira publicação dos livros¹⁶², que segue sendo publicados ao final de cada ciclo do Programa, com duração de 18 meses, exceto a última edição em curso (2024-2026) com perspectiva de vir a se tornar uma política pública de currículo na área de formação de professores.

No projeto institucional do PIBID na UFAL, estava previsto a construção de seminários de socialização das práticas, incentivando os bolsistas pibidianos a construir pesquisas e refletirem sobre as vivências no âmbito do programa, mobilizando também a prática da pesquisa. Ao refletir sobre as passagens pelo PIBID/História, Bezerra *et al* (2020) destaca que:

nos idos dos anos de 2011 a 2013 eram vivenciados os “tempos

¹⁶¹ RUBO, Elisabete Aparecida Andrello. FERNANDES, Maria José da Silva. PENTEADO, Miriam Godoy. MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. Do núcleo de Ensino ao Pibid: a contribuição da Unesp à formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina (org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p. 160.

¹⁶² Para mais informações ver: MELO, Deywid Wagner de. MOTA, Maria Danielle Araújo. MAKIYAMA, Simone (orgs.). **Letramentos e suas múltiplas faces: experiências do PIBID na UFAL**. Fortaleza: EdUECE, 2020. BEZERRA, Antonio Alves. MELO, Deywid Wagner. ALMEIDA, Jacqueline Praxedes de. PORTO, José Fábio Boia. GAUDÊNCIO, Júlio Cezar. MOTA, Maria Danielle Araújo. (orgs.). **PIBID/UFAL no contexto do ensino remoto emergencial: Vivências, Práticas e aprendizagens**. Curitiba: CRV, 2022. BRAGA JR, Amaro Xavier. BEZERRA, Antônio Alves. NASCIMENTO, Elton Malta. MENDES, Karla Renata. MOTA, Maria Danielle Araújo (orgs.). **PIBID UFAL - Formação de professores e construção de saberes na contemporaneidade: vivências, práticas e aprendizagens**. Curitiba: CRV, 2024.

áureos” do Programa, caracterizados, decerto, por uma tentativa de valorização da Educação Básica, quando investimentos consideráveis se fizeram notar na implementação do Programa¹⁶³.

Abordando esse tema, os autores demonstraram as mudanças significativas sofridas pelo Programa a partir de sua ampliação, considerando as primeiras edições do Programa como momento de muito êxito e modificação na realidade dos graduandos, afirmando que:

Participar do PIBID durante a formação inicial, no contexto em que o Programa alcançava todos os cursos de licenciaturas em todas as áreas do conhecimento, mas, particularmente, a área de Ciências Humanas, na qual a autora se insere, foi de importância capital para os rumos profissionais que tomou a partir daquele momento¹⁶⁴.

Para os especialistas em Ensino, o PIBID constitui umas das peças base na formação inicial de professores, tendo demonstrado em suas edições anteriores uma amplitude de experiências na sala de aula e tendo incorporado em seus sub-projetos a necessidade da aquisição da pesquisa a partir desse espaço no cotidiano dos professores, além de ser considerado uma ferramenta importante na constituição dos saberes docentes e na construção da identidade docente, isto, pode ser evidenciado a partir da reflexão dos próprios “pibidianos” em suas reflexões em publicações e nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Ao refletir acerca do PIBID/História, Bezerra *et al.* (2024) destaca que:

O PIBID/História desdobra-se em possibilidade de crescimento pessoal e profissional do docente buscando uma formação continuada adequada ao tempo presente, ressignificando os aprendizados ao registrar, refletir e publicizar resultados do subprojeto em perspectiva analítica. Como parte integrante do processo do Programa, são propostas discussões de textos sobre a formação de professores e o ensino de história no âmbito das escolas e na Universidade partindo da premissa não apenas de vivenciar práticas e experiências didáticas, mas de construir e se apropriar de um arcabouço teórico e conceitual,

¹⁶³ BEZERRA, Antonio Alves. SILVA, Myrian Gomes da. SILVA, Sheyla Jayane Tavares. Formação de professores de História: diálogos entre universidade, escolas e sociedade a partir do PIBID. In: MELO, Deywid Wagner de. MOTA, Maria Danielle Araújo. MAKIYAMA, Simone (orgs.). **Letramentos e suas múltiplas faces: experiências do PIBID na UFAL**. Fortaleza: EdUECE, 2020, p. 209. Disponíveis em: <[Livros — Universidade Federal de Alagoas](#)>. Acesso em: 05/06/2025.

¹⁶⁴ BEZERRA, Antonio Alves. SILVA, Myrian Gomes da. SILVA, Sheyla Jayane Tavares. Formação de professores de História: diálogos entre universidade, escolas e sociedade a partir do PIBID. In: MELO, Deywid Wagner de. MOTA, Maria Danielle Araújo. MAKIYAMA, Simone (orgs.). **Letramentos e suas múltiplas faces: experiências do PIBID na UFAL**. Fortaleza: EdUECE, 2020, p. 209

essenciais para a formação docente, bem como para a compreensão da importância das ações, atendendo possibilidades de ensino e aprendizagem para os professores experientes – supervisor e licenciandos em História – docentes¹⁶⁵.

Neste sentido, nota-se o comprometimento do Programa com a formação integral dos graduandos, buscando trabalhar a teoria em diálogo com a prática e promovendo o desenvolvimento de reflexões e produções científicas acerca das situações de aprendizagens vivenciadas e desenvolvidas pelo sub-projeto, compreendendo a necessidade da mobilização de saberes na formação docente, enfatizando não apenas a formação inicial, mas considerando a construção contínua de saberes necessários ao ato de ensinar e aprender história, ressignificando a formação permanente como uma prática inerente a identidade docente.

Nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), focos de análise da presente pesquisa, se fizeram presente nas reflexões acerca das relações estabelecidas entre a formação, a construção da identidade docente e o desenvolvimento do PIBID na UFAL. Para além do estabelecimento do Programa enquanto um local de produção de pesquisas em Ensino de História, nos TCCs, os autores demonstraram principalmente a mudança de percepção do campo de atuação e de pesquisa, trabalhando de maneira a significar o que é ser um professor de História. Almeida (2017) ao avaliar as edições 2013, 2014, 2015 e 2016 do PIBID/História, constatou que tais edições contribuíram de forma significativa com o desenvolvimento dos graduandos no decorrer de sua formação, trazendo em sua reflexão relatos de experiência dos bolsistas, quando em um deles o bolsista exprime que:

O PIBID não é somente uma bolsa de iniciação à docência, mas também uma bolsa de pesquisa, o que proporciona a seus membros a oportunidade de refletir sobre educação, vivenciar a educação e fazer acontecer a educação. Sendo mais específico, durante estes dois anos de projeto eu consegui colaborar na criação de diversas formas dinâmicas de estudar e revisar os conteúdos considerados obrigatórios e que foram ofertados em sala de aula. Essa prática culminou na criação de projetos de pesquisa baseados em relatos de experiências

¹⁶⁵ BEZERRA, Antônio Alves. VIANA, Herika Paes Rodrigues. OLIVEIRA, Eva Letícia Lima. OLIVEIRA, Ingrid Morganna de Menezes. OLIVEIRA, Isabele Maria de Melo. Ensino de História, Memória e Identidade: experiências do PIBID/UFAL/História na E. E. Professora Maria das Graças de Sá Teixeira - Maceió/AL. In: BRAGA JR, Amaro Xavier. BEZERRA, Antônio Alves. NASCIMENTO, Elton Malta. MENDES, Karla Renata. MOTA, Maria Danielle Araújo (orgs.). **PIBID UFAL - Formação de professores e construção de saberes na contemporaneidade: vivências, práticas e aprendizagens**. Curitiba: CRV, 2024, p. 100-101.

em sala de aula e na participação em projetos¹⁶⁶.

Indicando a forte presença da apropriação da habilidade de pesquisa no âmbito do programa, demonstrada a partir da criação de projetos de ensino, que em seu processo de construção, desenvolvimento e avaliação utiliza essa habilidade, podendo se tornar produtos a serem socializados em outros meios, como apontado anteriormente nas edições mais recentes do Programa, além disso, o bolsista relata a continuidade do processo educativo sentido no PIBID, possivelmente devido ao período de duração do mesmo.

Em alguns TCCs o PIBID também estava sendo percebido enquanto um momento ímpar de reflexão da prática docente e enquanto local motivador da construção de pesquisas e situações de aprendizado no transcorrer da formação inicial, especialmente no recorte temporal de a 2010-2020 da pesquisa, percebendo-se a produção de duas pesquisas desvelando tais aspectos, sendo produtos da sua participação no Programa e da avaliação do mesmo, trabalhando direta e/ou indiretamente com a mobilização das metodologias e linguagens para o ensino de História. Nos trabalhos pesquisados, percebeu-se consolidado o círculo de escrita em Ensino de História, quando nortearam a prática associada a reflexões teóricas no sentido de constituírem a metodologias sobre as quais os trabalhos foram desenvolvidos nos espaços escolares, notando-se menos presente o círculo em Educação. Constata-se, ademais, menor frequência de marcações léxicas que exprimem o norte historiográfico das pesquisas analisadas na composição desse texto, também não sendo evidenciados enquanto arcabouço teórico, sendo percebidos apenas enquanto marcadores no círculo de Ensino de História, o que evidencia sua aceção dentro do Programa enquanto um espaço de fronteira, que utiliza-se de ambas as áreas de estudo, tornando-as uma nova área.

3.3 O Estágio Supervisionado Obrigatório e a construção da pesquisa em Ensino de História.

¹⁶⁶ ALMEIDA, Thaynan dos Santos. **Interferência do PIBID no Ensino de História: Apresentação e Avaliação do PIBID - História Ufal** (2013, 2014, 2015, 2016). Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Curso de História, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017, p. 38.

No decorrer do capítulo 2, refletiu-se acerca da presença do Estágio Supervisionado na formação inicial, principalmente, considerando o aspecto legal que perpassa suas etapas disciplinares, dando ênfase às modificações no âmbito curricular a partir das Diretrizes de formação de professores de 2002, que alteraram a quantidade de horas da formação básica que seria convertida em Estágio Supervisionado Obrigatório para 400 horas, de forma a ampliar a atuação do estágio nos cursos de formação de professores, atentando-nos especificamente às alterações nos Projetos Políticos Pedagógicos de curso (PPC), compreendendo assim as mudanças no bojo da licenciatura em História no campus A. C Simões .

Na esteira do proposto por Pimenta; Lima (2017), compreende-se o Estágio Supervisionado Obrigatório como uma atividade instrumentalizadora da *práxis* docente, uma ferramenta de transformação social e construtora da identidade docente, sendo este responsável, não apenas pela prática da docência, mas pela atividade de associação da teoria e da prática, fazendo a ponte entre a formação inicial e a dinâmica da sala de aula. Para as autoras:

O estágio como campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente.¹⁶⁷

Desta maneira, compreende-se a relevância do Estágio enquanto formador de docentes, entendendo-o como inerente ao processo de construção docente e da reflexão do saber-fazer docente. Ao refletirem acerca das intencionalidades do Estágio Supervisionado Obrigatório, as autoras destacam a sua importância no processo de aquisição dos saberes docentes, enfatizando seu caráter, em alguns casos, de modelador do trabalho docente e de espaço não apenas de aprendizado da sala de aula, mas também do universo ao qual se insere as práticas da docência. Segundo Pimenta; Lima (2017) “o estágio tem o sentido de complementação, trazendo elementos de compreensão da

¹⁶⁷ PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2017, p. 50.

totalidade social que respinga na atividade docente e no cotidiano da sala de aula”¹⁶⁸, desta forma, entende-se que a partir da observação e da vivência nas escolas-campo, o estagiário adquire uma visão ampliada da educação, compreendendo-a enquanto atividade que engloba o ensino formal, seu currículo e legislações, no entanto, também apropriando-se da realidade social em que o aluno e a própria escola se inserem.

Para além das atividades de docência, as autoras exploram as possibilidades do Estágio no âmbito da pesquisa científica, refletindo acerca da necessidade do desenvolvimento de pesquisas que reflitam a realidade do ensino a partir de dentro, e considerando toda a dimensão do universo escolas. Acerca dessa questão, aponta-se que:

O estágio abre possibilidade para os professores orientadores proporem a mobilização de pesquisas para ampliar a compreensão das situações vivenciadas e observadas nas escolas, nos sistemas de ensino e nas demais situações ou estimularem, a partir da vivência, a elaboração de projetos de pesquisa a ser desenvolvidos concomitantemente ou após o período de estágio.¹⁶⁹

Tomando o excerto como referência observa-se que através da mobilização de pesquisas, o Estágio Supervisionado somaria forças na luta pela produção intelectual a partir do chão da sala de aula, trabalhando os aspectos da pesquisa em Ensino na Universidade e transformando o ambiente de atuação do Estágio em um local, não apenas de reprodução, mas também de construção do conhecimento, buscando atrelar as características do professor e do pesquisador por via da pesquisa-ação e da reflexão da prática, compreendendo o professor como um pesquisador e construtor de saberes e de conhecimento. Para Pimenta; Lima (2017) “pensar o estágio é repensar os cursos e a importância da pesquisa na formação docente¹⁷⁰”, enfatiza-se a importância do estágio na aquisição da cultura pesquisadora que se quer construir no bojo das licenciaturas.

Ludke (2015) ao refletir sobre a atuação do Estágio na construção de identidade e na formação inicial, reflete também acerca do papel que compete ao mesmo, no sentido de ser um “elemento-chave” no processo de formação de professores, trazendo à

¹⁶⁸ PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2017, p. 141

¹⁶⁹ PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2017, p. 43

¹⁷⁰ PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2017, p. 163.

luz, a necessidade de estímulo da produção de pesquisas, buscando “a imediata transformação de professores de uma escola pública da educação fundamental em pesquisadores parceiros”¹⁷¹, evidenciando não apenas a aquisição de habilidades e saberes pelos estagiários, mas também na provocativa mudança aos professores que recebem os graduandos oriundos do curso de Licenciatura em História da UFAL. Desta forma, aproximando o universo da escola de Educação Básica e da Universidade pública.

Partindo das informações presentes no quadro 3 desta dissertação, vislumbra-se o impacto da postura de incentivo à pesquisa a partir dos estágios no que tange a produção de pesquisa na área de Ensino de História, principalmente entendendo que todos os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) que se relacionam com o Estágio Supervisionado Obrigatório partiram da mobilização de reflexões e pesquisas acerca de trabalhos realizados nas escolas, orientando-se através dos saberes para a construção da pesquisa acadêmica. Desta forma, vislumbra-se a partir do microcosmo do curso de licenciatura em História do campus A. C Simões, a concretude do teorizado e apontado por Pimenta; Lima (2017), ao refletirem sobre o caráter do estágio como espaço de desenvolvimento de pesquisa, principalmente considerando o rol de temáticas trabalhadas nos TCCs, analisados nesta pesquisa que partem especificamente da análise de aplicação de projetos temáticos e de possibilidades para a sala de aula.

Lins (2022)¹⁷² ao abordar as pesquisas em Ensino de História no curso de licenciatura em História no campus A. C Simões no período de 2016 a 2018, aponta o importante impacto que o Estágio teve no desenvolvimento da produção historiográfica do Ensino de História em Alagoas, evidenciando o local ocupado pelo Estágio enquanto espaço de produção acadêmica, assim, superando o ideário ainda comum, de que o Estágio constitui a parte prática do curso de formação de professores.

No que se refere ao curso de licenciatura em História da UFAL campus A.C Simões, constata-se que as definições de Estágio Supervisionado e suas características para implementação sofreram alterações de acordo com o tempo, intenção e arcabouço

¹⁷¹ LUDKÊ, Menga. Estágio Supervisionado: substantivo fictício?. In: **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2015, p. 177

¹⁷² LINS, Sheyla Jayane Tavares. **História/UFAL: influências na produção de TCCs e Monografias com a temática Ensino de História no campus A.C Simões (2016-2018)**. Trabalho de Conclusão de Curso. Maceió, 2022.

teórico, tais mudanças podem ser observadas na análise dos Projetos Políticos e Pedagógicos de Curso (PPCs), considerando o seu caráter escrito do currículo, e através da análise de memoriais, ao se vislumbrar as dimensões práticas do currículo, como é o caso da pesquisa “O saber e o fazer dos professores de História nas escolas públicas de Alagoas: Análise dos relatórios de Estágio Supervisionado IV no período de 2017 a 2020”¹⁷³ desenvolvida por Bezerra e Lins. Nessa pesquisa o Estágio Supervisionado ganhou foco, sendo considerado como um construtor de saberes docentes, saberes esses que permeiam a vida do graduando, sendo adquiridos durante toda a vida, como aponta Guimarães (2012) ao afirmar que:

É na graduação que a aprendizagem profissional é sistematizada, os saberes docentes (disciplinares, pedagógicos e outros) são organizados como estruturantes da formação do professor. No entanto, como já enfatizamos, os sujeitos/docentes constroem seus saberes permanentemente, no decorrer de suas vidas¹⁷⁴.

A partir do excerto acima a autora destaca a continuidade formacional da carreira docente, evidenciando os meios e as ações que contribuem para essa construção identitária inacabada e que segue se reformulando durante a carreira. Em seus escritos, a autora demonstra a necessidade de mobilidade e reconstrução dos saberes docentes, assim como a importância de manter uma postura reflexiva que possa indagar as suas próprias práticas no cotidiano do seu fazer pedagógico.

Bezerra e Silva (2022) apontaram que a vivência dos graduandos, através de seus memoriais, têm demonstrado parte da dimensão prática do currículo acadêmico e escolar, principalmente ao abordar as situações sob as quais os Estágios Supervisionados Obrigatórios estavam sendo desenvolvidos pelo curso no recorte temporal da pesquisa, quando se evidencia o período no qual as aulas foram desenvolvidas, tendo em média uma hora de aula para o debate teórico e a reflexão teórico-prática no horário de limbo (18:00 às 19:00), sendo considerado pelos estudantes como insuficiente para a formação, situação revista no PPC do curso de 2018 que determinava quatro horas de aula para

¹⁷³ A pesquisa em questão foi desenvolvida em três ciclos, buscando analisar o recorte temporal 2017-2020, e as dinâmicas sociais que perpassam esse momento histórico, a pesquisa em questão foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Alagoas (FAPEAL) e pela Coordenação Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

¹⁷⁴ GUIMARÃES, Selva. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas: Papirus Editora, 2012, p. 114.

Componentes de Estágio, situação que pode ser observada nos memoriais de 2022.

Nos primeiros resultados da pesquisa ora finalizada, os autores apontaram nos memoriais a dissociação entre as disciplinas do núcleo específico do curso e a prática no contexto de sala de aula, demonstrando certo esvaziamento da licenciatura enquanto instrumento formador para a docência na Educação Básica, desvelando o caráter bacharelesco do curso em questão, o que já foi debatido por Porto (2009)¹⁷⁵ ao trabalhar a formação e a consolidação do curso, principalmente no sentido de entendermos a construção da identidade dos docentes em história egressos e a sua relação com a pesquisa histórica. Os autores dos relatórios analisados também apontaram reflexões acerca do ensino de História em Alagoas e das realidades das escolas públicas no estado, abordando, inclusive, a situações do Estágio Supervisionado Obrigatório durante a pandemia¹⁷⁶.

Nas reflexões proporcionadas por autores como Pimenta; Lima (2017), Ludke (2015), Silva (2015), Gomes (2023), Bezerra (2023), Bezerra; Silva (2022), Guimarães (2012) e Lins (2022), pode-se refletir acerca da compreensão do lugar que o Estágio Supervisionado Obrigatório do curso de Licenciatura da UFAL deve ocupar no currículo enquanto instrumento de identidade profissional, assim como as suas proposições, buscando refletir sobre a relação estabelecida nas circunstâncias nas quais os Estágios Supervisionados Obrigatórios se desenvolveram no recorte da pesquisa entre os anos de 2000-2020 observando-se as devidas aproximações associado ao incipiente número de referências sobre Ensino de História, formação de professores de história e metodologias do ensino no estado. Assim como buscou-se entender minimamente a esfera na qual essa parte da formação se insere, problematizando e refletindo acerca das teorias e práticas desenvolvidas no curso de licenciatura em História da UFAL, e entendendo seus impactos na construção identitária da pesquisa em Ensino de História a partir das produções e análises dos TCCs.

¹⁷⁵ PORTO, Ana Luiza Araújo. **O Curso de História na Universidade Federal de Alagoas: dos Primórdios à sua Consolidação (1952-1979)**. Dissertação de mestrado, 2009.

¹⁷⁶ BEZERRA, Antonio Alves. SILVA, Sheyla Jayane Tavares. Professores de História e seus saberes: Encontro com o campo de trabalho a partir do estágio supervisionado IV. IN: BEZERRA, Antonio Alves. MEDEIROS, Wellington (org.). **Combates pelo ensino de História**. Curitiba, CRV: 2022 e BEZERRA, Antonio Alves. Formação de professores de História e Estágio Supervisionado em tempos de pandemia: Diálogo possível. In: SILVA, Andréa Giordanna Araújo da. (org.). **Ensino de História: políticas e formação de professores (as)**. Maceió: Edufal, 2023.

Analisando as produções que direto e/ou indiretamente deram origem a essa dissertação de mestrado, constata-se o estabelecimento da área de Ensino de História através da análise dos círculos de escrita, enquanto no recorte 2000-2009 tratava-se da presenças dos círculos de escrita em História e em Educação, no recorte 2010-2020 a presença do círculo Ensino de História começa a se consolidar, tendo o seu espaço garantido nas discussões acerca da sala de aula, situação observada na reflexão teórica dos trabalhos analisados, principalmente com a utilização de teóricos que buscaram trabalhar as metodologias e linguagens no Ensino de História, destacam-se: Selva Guimarães, Circe Bittencourt, Flávia Caimi, Ana Maria Monteiro e Thaís Nívea Fonseca dentre os nomes mencionados nas referências, o que demonstrando conhecimento e incorporação de um círculo de escrita próprio da área do Ensino de História e suas metodologias e técnicas.

A partir do círculo de escrita presente nos TCCs analisados e as escolhas bibliográficas presentes nas ementas dos PPCs indicados na pesquisa como documento norteadores da dissertação ora apresentada, percebe-se um alinhamento no sentido de refletir acerca do Ensino de História, suas metodologias e técnicas, demonstrando a concepção do Ensino de História enquanto um espaço de fronteira, conceito amplamente trabalhado por Ana Monteiro (2017). Além de demonstrar o círculo basilar em Ensino de História, demonstra-se a ideia de fronteira entre as áreas de História e Educação, as pesquisas em larga maioria, seguem incorporando um conjunto de referenciais das áreas em questão. Em História trabalhando com o Ensino de História e com as escolas historiográficas no sentido de interpretação da História, quanto com pesquisadores da Educação ao refletirem acerca do universo escolar, do caráter pedagógico e da complementação da metodologia da pesquisa, que se insere principalmente em Ensino de História enquanto círculo especialmente (no recorte da pesquisa entre 2010-2020).

Além da questão metodológica, principalmente nas obras provenientes do Estágio Supervisionado Obrigatório, é possível observar com certa clareza a influência da construção curricular na escolha do local de produção de novas referências e na partida das questões historiográficas. A título de exemplo destaque-se o trabalho de Castro (2017) ao assinalar que:

A ideia do presente trabalho nasceu a partir da minha inserção nas

disciplinas de Estágio Supervisionado II, III e Pesquisa Educacional, na Faculdade de Licenciatura em História, desta instituição superior de ensino, lecionada pelo professor Dr. Antônio Alves Bezerra que culminou com o desenvolvimento e implementação do então projeto-aula¹⁷⁷.

Através deste excerto, constata-se que a presença de disciplinas voltadas para o estudo do Ensino de História de forma teórico-prática e a presença de disciplinas que reflitam sobre o processo de pesquisa no âmbito educacional, colaboram positivamente na construção da identidade docente, assim como influencia o processo de escolha nas temáticas dos TCC's, situação ligeiramente observada no trabalho de Pereira (2012), quando explicita a intenção da sua pesquisa:

A pretensão deste texto é discutir sobre o uso de imagens como metodologia em sala de aula, utilizando estudos feitos por outros autores, bem como relatos das experiências durante o Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em História, desenvolvido em 2012¹⁷⁸.

Haja vista o excerto exposto acima, compreende-se que o momento do Estágio tem sido sentido como uma vivência deveras importante para os estudantes, principalmente para aqueles que buscaram levar as suas experiências para outro lugar, tornando público parte da realidade educacional do estado, atravessado pela escrita histórica e das reflexões acerca da prática. Ao refletir sobre a importância da disciplina Pereira (2012) aponta que:

A matéria Estágio Supervisionado deve ser observada como uma das mais importantes da grade curricular, principalmente por colocar o graduando em contato direto com o alunado, preparando-o para exercer a função de educador e avaliando suas ações em sala de aula¹⁷⁹.

¹⁷⁷ CASTRO, Diego Lucena de. **O ensino de História e suas linguagens**: Manifestações sociais em combate à Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985). Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Curso de História, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017, p. 7.

¹⁷⁸ PEREIRA, Thiago Marques. **A imagem como metodologia em sala de aula**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Curso de História, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014, p. 11.

¹⁷⁹ PEREIRA, Thiago Marques. **A imagem como metodologia em sala de aula**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Curso de História, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014, p. 19.

Desta forma, o autor destaca a especificidade da sua vivência com o Estágio Supervisionado, assim como o explora enquanto um lugar que soma teoria e prática, preparando o graduando para as realidades que serão vivenciadas em sua carreira docente ao se reportar aquele breve momento formativo em que vislumbra uma profissão, considerando-se que o saber docente se constrói ao longo de suas trajetórias profissionais, compreendendo o estágio supervisionado, assim como ponderado Pimenta; Lima (2017), ao refletirem que:

no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros docentes compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para a sua inserção profissional¹⁸⁰.

Assim, entende-se que a formação docente precisa ser trabalhada com muita responsabilidade, entendendo, que este momento será o primeiro contato dos estudantes com a prática da docência, sendo por necessária a preparação teórica que embasa a reflexão dos processos vividos do ponto de vista prático no ambiente da sala de aula.

Além das escolhas teóricas, as pesquisas produzidas no âmbito do estágio supervisionado possuem algumas características técnicas, como o formato da produção escolhida. No recorte da pesquisa compreendido entre os anos de 2000-2009, alguns dos trabalhos analisados possuíam o formato de artigo, enquanto os do recorte do período de 2010 e 2020 todos os trabalhos apresentavam-se como monografias, que nestes casos, buscaram trabalhar de forma o aparato teórico ao discutirem as diversas temáticas, antes de partir para uma análise detalhada da situação prática observada/vivenciada nos contextos formativos, demonstrando a relação estabelecida entre a prática e a teoria, e apontando, principalmente através dos apêndices, o detalhamento dos instrumentos utilizados para a coleta e a análise dos dados, trazendo em alguns casos os planos de aula produzidos, os questionários aplicados, os jogos trabalhados e as imagens analisadas ou do momento em que a atividade foi desenvolvida.

Considerando as questões acima descritas, entende-se que existem múltiplos

¹⁸⁰ PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2017, p. 35.

lugares de desenvolvimento da pesquisa em Ensino de História, ganhando destaque no período em tela, as pesquisas bibliográficas, a produção do PIBID e as produções do Estágio Supervisionado Obrigatório, tendo cada um desses lugares características próprias e relações diversas com a consolidação da área de pesquisa Ensino de História no curso em questão. Todavia, a análise dos materiais pesquisas ora analisados proporcionou o entendimento de que as políticas públicas de incentivo à iniciação docente tem contribuído de forma significativa com a produção de referências em Ensino de História em Alagoas, seja nos TCCs (objeto desta pesquisa), seja através de publicações de capítulos em livros e participação em eventos. Demonstrando a forte influência na construção identitária dos professores de História, principalmente diante da conscientização de seus papéis enquanto formadores, assim como na implementação da pesquisa como uma habilidade intrínseca ao desenvolvimento da prática docente, estimulando a reflexão e a socialização das práticas promovidas pelos programas aos quais o curso de história estava credenciado.

Refletindo acerca do Estágio Supervisionado, notou-se que mesmo com a incorporação do PIBID na cultura do currículo no curso de história na universidade, o estágio supervisionado não foi inferiorizado no sentido de construtor de identidade profissional e de local de produção de ensino e pesquisa, tendo o mesmo a maior parte das pesquisas relacionadas à prática pedagógica docente no recorte da pesquisa entre 2010-2020, demonstrando que com o aprimoramento no campo do currículo, o mesmo tem crescido no sentido de proporcionar a aproximação da teoria com a prática e de contribuir com a aquisição da pesquisa enquanto ferramenta primordial para o exercício da docência, corroborando com o exposto por Pimenta; Lima (2017) ao enfatizar que:

Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades¹⁸¹.

A partir do excerto, demonstra-se a complexidade trabalhada no bojo dos Estágios, e sua importância para a aquisição dos saberes da formação inicial, e os primeiros saberes da experiência, segundo as autoras este espaço promove a integração do conhecimento

¹⁸¹ PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2017, p. 47.

específico até então adquirido com a realidade escolar .

Através da análise das pesquisas aqui situadas pode-se perceber a complexidade que perpassa a produção e a formação dos professores de História formados na UFAL, entendendo que as mudanças significativas ocorridas no Estágio e a construção do PIBID enquanto um local de produção historiográfica colaboraram para que na segunda década de análise proposto nesta dissertação ocorresse a maior quantidade e presença de trabalhos na área de Ensino de História enquanto um círculo de escrita de fronteira, demonstrando maior ocorrência desse círculo em todos os locais de produção observados e analisados neste trabalho.

Destaque-se que no referido período se desenvolveram na UFAL outros possíveis locais de produção, no entanto, estes ultrapassam a limitação temporal da pesquisa em tela (2010-2020). Este lugar, o Programa Residência Pedagógica, teve seu primeiro ciclo na UFAL em 2018, e assim como o PIBID, faz parte das políticas de incentivo e valorização da docência, neste caso, sendo previsto para graduandos matriculados do quinto período em diante. O PRP possui extensão de 18 meses, estando nas últimas edições subdividido em três módulos. Considerando seu período de implementação e seu tempo de duração, desvela-se a incompatibilidade temporal para a análise de produção, todavia, cabe-nos informar que no período pós 2020, a produção em Ensino de História também se desenvolveu nesse meio, trazendo a inclusão de outros debates para o Ensino de História.

Desta maneira, a partir do que foi pontuado até então, conclui-se que as políticas de valorização da docência foram de fundamental importância para o fortalecimento da pesquisa em Ensino de História na UFAL, ainda que a maior parte dos TCC's tenham se desenvolvido no bojo do Estágio Supervisionado Obrigatório. Entende-se, também que as modificações curriculares sofridas pelo Estágio foram de fundamental importância no sentido de definir uma cultura pesquisadora na área de Ensino de História na UFAL e de promover o aumento quantitativo e qualitativo das pesquisas, chegando inclusive na Pós-graduação em nível de mestrado. Desta maneira, os locais de produção de pesquisa em ensino de história na UFAL têm promovido a mudança de paradigma de pesquisas nesta área na UFAL, quando se tem notado incentivos à reflexão docente e orientando os graduandos no processo de aquisição de outros saberes necessários à prática docente.

Considerações finais

A pesquisa ora apresentada iniciou-se trazendo a historicidade do Ensino de História enquanto área no Brasil e em Alagoas, evidenciando suas intersecções com a realidade educacional, demonstrando como as interferências de modificação do 1º e 2º grau de ensino, e posteriormente da denominada Educação Básica colaboraram com as alterações de percurso da área, seja trazendo mais ênfase para a necessidade de refletir acerca da realidade do Ensino de História, e/ou pelas mudanças temáticas ocorridas com o passar dos anos. Cabe destacar, que as reformas educacionais, as voltadas para a Educação Básica e a reforma universitária, como a grande parte das reformas, faz parte de um complexo temporal muito maior, refletindo as necessidades da época e as diretrizes ideológicas governamentais, desta forma, influenciando diretamente não apenas a forma de pesquisar, mas também a forma de compreender a História, dentro e fora do currículo.

Buscando compreender o recorte temporal 2000-2020, fez-se necessário a leitura e interpretação das bases curriculares para a licenciatura em História, utilizando-se assim as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) tanto de formação de professores, quanto a de organização dos cursos de História. Em ambas as formas de diretrizes, buscou-se compreender como o universo da pesquisa era posto para a formação dos professores, suas atribuições, o que se esperava do professor e como se esperava que esse perfil docente fosse alcançado, assim como tratou-se de refletir como os cursos de História interiorizaram essas mudanças para a licenciatura, compreendendo a relação da pesquisa com o docente-historiador, as características dessas pesquisas, os espaços de sua efetivação e a garantia da especificidade da licenciatura em História.

Nessas reflexões de documentos mais amplos, constatou-se que apesar do

discurso legal refletir a necessidade do professor se manter atualizado, abandonar o posto de reprodutor do conhecimento, e de ter uma atitude pesquisadora, os espaços de fato para adquirir essa habilidade não foi bem esclarecido, assim como o texto não se refere diretamente a ser o professor também um pesquisador, mas apenas um profissional que utiliza da atitude pesquisadora para o desenvolvimento docente, sem pontuar a sala de aula como um laboratório de fato, e sem colocar a reflexão docente como um saber a ser adquirido e trabalhado durante todo o percurso do professor.

Na análise e reflexão curricular dos meios mais específicos, ou seja, nos Projetos Políticos Pedagógicos de Curso (PPC), observou-se a interiorização das DCN's, assim como a absorção das resoluções da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), tendo estes documentos as alterações no sentido de estimular a habilidade pesquisadora, todavia, dentro dos meios mais tradicionais, como a partir de disciplinas como “Pesquisa histórica” e no caso do Ensino de História, durante a primeira década sendo refletido quase exclusivamente enquanto pesquisa nas disciplinas de “Estágio Supervisionado Obrigatório”, o que foi sentido principalmente na análise de produção da primeira década do XXI. A partir do PPC de 2012, constatou-se a mudança no campo da pesquisa em Ensino de História, principalmente a partir da inclusão da disciplina de “Pesquisa Educacional”, que se propunha a refletir e analisar o ambiente da sala de aula e os temas transversais da Educação.

Entretanto, a principal mudança curricular ocorre no PPC de 2018, que buscou tratar especificamente das demandas e necessidades do Ensino de História, inicialmente através de disciplinas como “Pesquisa em Ensino de História” e “Saberes, Metodologias e Linguagens do Ensino de História”, mas também através da mudança de postura da área dentro do curso, com a proposição de fundação de um núcleo de Ensino de História na matriz curricular, o que viabilizaram o crescimento da área dentro do curso e sua importância na construção de referenciais em Alagoas. Todavia, apesar da proposição, o próprio PPC o afirma enquanto um núcleo a ser desenvolvido pela Faculdade de Educação, o que vai diretamente de encontro com a ideia do Ensino de História como um espaço de fronteira a ser desenvolvidos pelos historiadores que vinha sendo trabalhado no texto em questão, o que deixava a seguinte dúvida: o que faltava ao curso de licenciatura em História para tomar a especificidade de seu próprio Ensino para si?

Ao observar o quadro docente e a especificidade das cadeiras docentes, notou-se a baixa quantidade de professores dedicados especificamente a essa área, em 2018, possuindo apenas dois professores, o que pode justificar a necessidade de apoio da Faculdade de Educação para as atividades do Ensino de História, todavia, este mesmo quadro sofreu alterações recentes, contando na atualidade com cinco professores, o que num futuro próximo pode colaborar com a inclusão do núcleo de Ensino de História sendo desenvolvido totalmente ou ao menos em maioria pelos professores do curso em questão.

Outra situação observada na análise deste último PPC, que representou um ganho significativo na área de Ensino de História¹⁸², foi a inclusão das chamadas Práticas como Componente Curricular, que são um conjunto de cinco disciplinas distribuídas nos nove períodos do curso, que deveriam proporcionar a união da parte específica do curso com a parte pedagógica, no entanto, no PPC em questão essas disciplinas não ficaram bem definidas, nem em temática e nem em função. Assim, tendo um alto potencial de distorção na aplicação prática.

Ao refletir acerca das influências desses PPC's na construção da produção de referenciais em Ensino de História no curso em questão, constatou-se que as modificações curriculares postas em prática a partir de 2006 e de 2012 contribuíram com o desenvolvimento dos locais de produção em Ensino de História, com o crescimento da quantidade de pesquisas desenvolvidas, principalmente dentro do Estágio Supervisionado Obrigatório, e com a diversidade de temáticas, incorporando no Ensino de História reflexões acerca de modalidades de ensino e sobre a própria formação inicial, situação que não era observada na primeira década.

Na produção da primeira década constatou-se a baixa produção em Ensino de História, contando apenas com seis trabalhos que se possuísem como marcador no título ou em palavras-chave o termo “Ensino de História”, assim como observou-se as características que esses trabalhos possuem, como a forte presença de artigos, a possibilidade de trabalhos de co-autoria, a multiplicidade de orientadores, evidenciando

¹⁸² Considerando os critérios utilizados na presente dissertação (a expressão do termo Ensino de História, no título, subtítulo, resumo ou palavras-chave) constatou-se a presença de onze pesquisas que tratam sobre o Ensino de História entre 2021-2025. Assim, podemos evidenciar que a produção em Ensino de História segue em crescimento.

a não presença de docentes específicos para essa área de pesquisa, além das marcas historiográficas, como a presença dos círculos de escrita em História e em Educação, sem presença do círculo em Ensino de História, assim como a situação temática, uma vez que todos os trabalhos que se relacionam com a prática foram desenvolvidos nos Estágios Supervisionados Obrigatórios e tinham como tema as linguagens e metodologias do ensino de História. Demonstrando que o Estágio era uma das únicas opções institucionais para o estudo, observação, aplicação e reflexão da atividade docente e demonstrando o andamento do entendimento da área Ensino de História no curso.

Ao observar o período 2010-2020, notou-se uma ligeira mudança no entendimento do campo, o que pode ter sido gerado pelas mudanças curriculares, pela inclusão de outros teóricos no desenvolvimento das disciplinas e/ou pela adoção dos programas de incentivo à docência, nesse período, especificamente o Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID¹⁸³), que iniciou-se na UFAL em 2009, como tratado anteriormente. Nesse período, notou-se a forte presença do círculo de escrita em Ensino de História, tendo como arcabouço teórico nomes consolidados na área principalmente da região sudeste, trazendo para as reflexões os modelos de pesquisa da área e a acepção do Ensino de História enquanto essa região de fronteira, que possui aproximações, mas que possui especificidade, assim confirmando através da unidade de registro de círculo de escrita o entendimento e desenvolvimento do Ensino de História através do conceito observado por Ana Maria Monteiro.

No recorte em questão, percebeu-se ainda a forte presença de pesquisas bibliográficas, essas não se relacionando diretamente com a prática, mas refletindo sobre aspectos da prática e/ou da formação de professores, voltando-se não apenas as linguagens ou métodos, mas buscando entender a História do Ensino de História através da análise e reflexão da formação de professores de História, somando-se as pesquisas que buscaram refletir sobre o PIBID, analisando suas ações em edições e também refletindo sobre o desenvolvimento da prática docente no interior do programa.

¹⁸³ Nesta passagem especifica-se o PIBID por sua presença como ponto de partida e reflexão das produções historiográficas do recorte, no entanto, cabe ressaltar que próximo ao final do recorte o Programa Residência Pedagógica (PRP) foi adotado na UFAL e também se desenvolveu enquanto um espaço de produção do Ensino de História, principalmente através das reflexões sobre Educação Histórica, no entanto, suas produções enquanto TCC's são posteriores à 2020.

Entre 2010-2020, constata-se mudanças nas características institucionais das pesquisas, evidenciando o crescimento das monografias, de forma a detalhar melhor os processos vivenciados e o arcabouço teórico proposto, assim como percebeu-se a exclusão de trabalhos em co-autoria, sendo todos os TCC's do período fruto de reflexões e questões individuais, ainda que partissem (como é o caso das vivências do PIBID) de locais de produção coletivos, deixando nesses textos de forma mais evidente as motivações pessoais dos historiadores e sua experiência individual com a formação.

Comparando a produção das duas décadas, constatou-se não apenas mudanças formais, ou em quantidades de produção, mas sim, mudanças qualitativas em seus formatos de escrita e a definição de uma área de pesquisa ainda em construção em Alagoas, percebeu-se a modificação do cenário no que se refere a pesquisa feita por professores dentro do curso, sua ampliação e aceitação de seu formato no curso de graduação em História, assim, reafirmando sua especificidade. Através da análise de produção em cruzamento com os textos curriculares institucionais nota-se a ligeira mudança de perspectiva e de quebra com a anterior cultura pesquisadora descrita por Porto (2009) ao analisar a consolidação desse curso, ainda que alguns resquícios dessa cultura se façam presentes se considerarmos a baixa produção. Todavia, analisando os PPC's percebeu-se a forte renovação docente do curso, o que contribuiu com a modificação do cenário na pesquisa e principalmente no que se refere ao Ensino de História, seja com a inclusão de professores voltados especificamente para a área, seja pela manutenção dos programas de incentivo à docência coordenados pelos docentes, demonstrando a intenção de manter aberto novos espaços para a construção da pesquisa e Ensino de História.

Apesar da jornada indicar uma perspectiva de mudança, cabe destacar que esta tem sido vivenciada de forma lenta e que muito ainda precisa ser feito para garantir a especificidade da licenciatura e continuidade das pesquisas em Ensino de História, seja através da revisão do PPC atual, de forma a melhor articular os saberes específicos da graduação em História com os saberes pedagógicos, seja através da abertura e manutenção de espaços de debate dessa área de pesquisa para os estudantes em geral.

Considerando as questões expostas acima, entende-se que a dissertação em tela buscou, dentro de suas limitações (tempo, referenciais e recorte temporal), refletir e

analisar as questões que perpassam a produção em Ensino de História, partindo dos aspectos que são evidenciados na formação inicial, como a estrutura curricular e as concepções de História, partindo do entendimento acerca da área de pesquisa Ensino de História, considerando sua trajetória no país e em Alagoas e da produção estabelecida pelo curso em tela através do trabalhos de conclusão de curso, considerando a graduação como um dos principais ambientes a construir o entendimento de pesquisador nos professores de História. Assim, constatou-se a necessidade de fortalecimento da área no curso, assim como observou-se os avanços ocorridos tanto em produção quanto em modificações curriculares para garantir que essa forma de pesquisa se fortaleça em Alagoas.

Referências

ALMEIDA, Ieda Maria de. **Alagoas: Gênese, Identidade e Ensino**. Maceió, EDUFAL, 2011.

ALMEIDA, Thaynan dos Santos. **Interferência do PIBID no Ensino de História: Apresentação e Avaliação do PIBID - História Ufal (2013, 2014, 2015, 2016)**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Curso de História, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

AZEVEDO, Crislane Barbosa de. **Docência em história: experiências de estágio supervisionado e formação do professor-pesquisador**. Natal: EDUFRN, 2017.

BAUMGARTEN, Lúcia. Apresentação. In: BAUMGARTEN, Lúcia (org.). **História, uma disciplina sob suspeita: reflexões, diálogos e práticas**. Curitiba, CRV: 2020.

BASTOS, Humberto. **O desenvolvimento da Instrução Pública em Alagoas**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1939.

BEZERRA, Antônio Alves. VIANA, Herika Paes Rodrigues. OLIVEIRA, Eva Letícia Lima. OLIVEIRA, Ingrid Morganna de Menezes. OLIVEIRA, Isabele Maria de Melo. Ensino de História, Memória e Identidade: experiências do PIBID/UFAL/História na E. E. Professora Maria das Graças de Sá Teixeira - Maceió/AL. In: BRAGA JR, Amaro Xavier. BEZERRA, Antônio Alves. NASCIMENTO, Elton Malta. MENDES, Karla Renata. MOTA, Maria Danielle Araújo (orgs.). **PIBID UFAL - Formação de professores e construção de saberes na contemporaneidade: vivências, práticas e aprendizagens**. Curitiba: CRV, 2024.

BEZERRA, Antonio Alves. SILVA, Sheyla Jayane Tavares. Professores de História e seus saberes: Encontro com o campo de trabalho a partir do estágio supervisionado IV. IN: BEZERRA, Antonio Alves. MEDEIROS, Wellington (org.). **Combates pelo ensino de História**. Curitiba, CRV: 2022.

BEZERRA, Antonio Alves. Formação de professores de História e Estágio Supervisionado em tempos de pandemia: Diálogo possível. In: SILVA, Andréa Giordanna Araújo da. (org.). **Ensino de História: políticas e formação de professores (as)**. Maceió: Edufal, 2023.

BEZERRA, Antonio Alves. MELO, Deywid Wagner. ALMEIDA, Jacqueline Praxedes de. PORTO, José Fábio Boia. GAUDÊNCIO, Júlio Cezar. MOTA, Maria Danielle Araújo. (orgs.). **PIBID/UFAL no contexto do ensino remoto emergencial: Vivências, Práticas e aprendizagens**. Curitiba: CRV, 2022.

BEZERRA, Antonio Alves. SILVA, Myrian Gomes da. SILVA, Sheyla Jayane Tavares. Formação de professores de História: diálogos entre universidade, escolas e sociedade a partir do PIBID. In: MELO, Deywid Wagner de. MOTA, Maria Danielle Araújo. MAKIYAMA, Simone (orgs.). **Letramentos e suas múltiplas faces: experiências do PIBID na UFAL**. Fortaleza: EdUECE, 2020.

BICHARA, Mauro Cezar; COELHO, Taissa. Ensino de História: uma incursão pelo campo. In: MONTEIRO, A. M. RALEJO, A. (Org.). **Cartografias da pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. São Paulo, Cortez: 2011.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 32, n. 93, p. 127–149, 2018.

BRAGA JR, Amaro Xavier. BEZERRA, Antônio Alves. NASCIMENTO, Elton Malta. MENDES, Karla Renata. MOTA, Maria Danielle Araújo (orgs.). **PIBID UFAL - Formação de professores e construção de saberes na contemporaneidade: vivências, práticas e aprendizagens**. Curitiba: CRV, 2024.

BRASIL. Resolução **CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://www.google.com/url?sa=t&ret=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewjkt9afnIWLAXVwqpUCHaueB14QFnoECBcQAQ&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fseesp%2Farquivos%2Fpdf%2Fresl_2.pdf&usg=AOvVaw2MmFCQN9sRK_UHwZIUVg8B&opi=89978449>. Acesso em: 24/07/2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 9/2001**. 2001.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 492/2001**. 2001

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de Março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: <L11645 (planalto.gov.br)>. Acesso em: 01/07/2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <L9394 (planalto.gov.br)>. Acesso em: 15/07/2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <[Decreto nº 6755](#)>. Acesso em: 03/03/2025.

CAIMI, Flávia Eloísa. O que precisa saber um professor de história?. **História & Ensino**. v. 21, n. 2, p. 105–124, 2015.

CAIMI, F. E; MISTURA, L. Investigar em Ensino de História: entre fronteiras e limites epistemológicos. In: MONTEIRO, A. M. RALEJO, A. (Org.). **Cartografias da pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

CASTRO, Diego Lucena de. **O ensino de História e suas linguagens**: Manifestações sociais em combate à Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985). Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Curso de História, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

COSTA, Aryana Lima. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O Ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: No aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **Revista Saeculum**. jan/jun. 2007.

FERREIRA, Isabel Alves. **A questão indígena na sala de aula**: Desafios e contradições do ensino e um estudo de caso na escola de educação básica Helena de Oliveira - Pilar/Al. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Curso de História, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

FONSECA, Selva Guimarães. **A formação do professor de história do Brasil**: novas diretrizes, velhos problemas. 2001.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FREITAS, Itamar. **A pedagogia da história de Jonathas Serrano para o ensino secundário brasileiro (1913/1935)**. 2006. 389 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FREITAS, Marcos Cezar de. BICCAS, Maurilane de Souza. **História Social da Educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

GABRIEL, Carmen Teresa. Pesquisa em Ensino de História: desafios contemporâneos de um campo de investigação. In: MONTEIRO, A. M. RALEJO, A. (Org.). **Cartografias da pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

GONÇALVES, N. G. Produção em ensino de História em periódicos acadêmicos brasileiros (1970 - 2016). MONTEIRO, A. M. RALEJO, A. (Org.). **Cartografias da pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: Teoria e História. Petrópolis, Vozes: 2012.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino em História:** Experiências, reflexões e aprendizados. São Paulo: Papyrus, 2012.

LINS, S. J. T. **História/UFAL:** influências na produção de TCCs e Monografias com a temática Ensino de História no Campus A.C. Simões (2016-2018). Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Curso de História, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

LUDKE, Menga. A complexa relação entre professor e pesquisa. In: André, Marli (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas: Papyrus, 2012.

MACEDO, Elisabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Revista Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, 2006.

MELO, Deywid Wagner de. MOTA, Maria Danielle Araújo. MAKIYAMA, Simone (orgs.). **Letramentos e suas múltiplas faces:** experiências do PIBID na UFAL. Fortaleza: EdUECE, 2020.

MIRANDA, S. R. A pesquisa em Ensino de História no Brasil: potência e vicissitudes de uma comunidade disciplinar. In: MONTEIRO, A. M. RALEJO, A. (Org.). **Cartografias da pesquisa em Ensino de História.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

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

MONTEIRO, Ana Maria. PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, V. 36, 2011.

NOVA, Carla Carolina. O currículo e a relação entre ensino e pesquisa na formação inicial de professores: Tensões para a docência universitária. **Revista Espaço Currículo**, V. 8, n. 3, 2015.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado:** uma discussão necessária à formação do profissional de História. Tese de doutorado apresentada ao programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco, 2003.

PEREIRA, Thiago Marques. **A imagem como metodologia em sala de aula.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Curso de História, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2017.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre História.** Autêntica, 2009.

PORTO, Ana Luiza Araújo. **O Curso de História na Universidade Federal de Alagoas:** dos Primórdios à sua Consolidação (1952-1979). Dissertação de mestrado. 2009.

PORTO, Ana Luiza Araújo. O Curso de História na Universidade Federal de Alagoas: dos

Primórdios à sua Consolidação (1952-1979). **Revista Crítica Histórica**. Ano I, nº 1, dez/2010.

RICCI, Cláudia Sapag. **A formação do professor e o Ensino de História: Espaços e dimensões de Práticas educativas**. Tese de Doutorado, USP, 2003.

RUBO, Elisabete Aparecida Andrello. FERNANDES, Maria José da Silva. PENTEADO, Miriam Godoy. MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. Do núcleo de Ensino ao Pibid: a contribuição da Unesp à formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina (org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Marcos Antônio da. FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. v. 31 , nº 60, 2010.

SILVA, Erica Mali Rosas. **Sequestro da docência: Precarização do trabalho e implicações político-pedagógicas na atuação dos professores monitores, 1996 a 2021**. Dissertação de Mestrado. Maceió, 2023.

SILVA, Valdei Pinto da. Estágio Supervisionado no contexto profissional contemporâneo: tempo de formação e de produção de riqueza. In: GATTI, Bernadete Angelina (org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

SILVA, Wellyngton Chaves Monteiro da. **História, Política e Educação em Alagoas: caminhos até o escola 10**. Curitiba: Editora Bagai, 2022.

SOARES, Magda. In: André, Marli (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2012.

SOUZA, José Jayro Tenório. **A formação do professor de História: uma análise do Projeto Político Pedagógico do Curso de História - Licenciatura da UFAL, Campus A.C Simões (2006 - 2015)**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Curso de História, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TENÓRIO. Douglas Apratto. **A tragédia do populismo**. 2ª ed. Maceió: EDUFAL, 2007.

UFAL. **Projeto Político Pedagógico do Curso de História**. Maceió, 1998.

UFAL. **Projeto Político Pedagógico do Curso**. Maceió, 1999.

UFAL. **Ofício nº 22/2000/CCH/CHLA/UFAL**. Maceió, 2000.

UFAL .**Projeto Político Pedagógico do Curso**. Maceió, 2006.

UFAL .**Projeto Político Pedagógico do Curso**. Maceió, 2012.

UFAL .**Projeto Político Pedagógico do Curso**. Maceió, 2015.

UFAL. **Resolução nº 25/90**. Maceió, 1990.

UFAL. **Resolução 25/2005**. Maceió, 2005.

VAILLANT, Denise. Para uma mudança radical na formação inicial de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina (org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

VERÇOSA, Elcio. **A cultura e a educação em Alagoas**. Maceió: EDUFAL, 2018.

ZAMBONI, Ernesta. Digressões sobre a educação e o ensino de história no século XXI. **Revista História & Ensino**, Londrina, V. 11, 2005.