

ARTIGO LIVRE

O que precisa saber um professor de História? Uma análise dos perfis de egressos dos cursos de licenciatura em História no Brasil

*What does a History teacher need to know? An analysis of the profiles
of graduates of undergraduate courses in History in Brazil*

Erinaldo Cavalcanti*

*Universidade Federal do Pará,
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB, UFPA),
Belém, Pará, Brasil*

RESUMO: O presente artigo amplia as reflexões acerca dos saberes apresentados como necessários para o exercício da docência em História na Educação Básica. De maneira específica, objetiva-se analisar como os perfis de egressos identificados nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos de licenciatura em História apresentam os domínios ligados à aprendizagem, à escola e aos estudantes da educação básica. Como opção metodológica, se recorre aos procedimentos quantitativos para identificar e mapear os 27 PPPs das universidades federais que compõem a amostra. Em seguida procede-se à análise qualitativa dos dados catalogados compondo quadros para cada região do país. As análises apontam que há uma considerável diversidade de domínios identificados nos perfis de egressos, com destaques para os saberes teórico-histórico e pouca recorrência aqueles ligados à aprendizagem, à escola e aos estudantes da educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: história, ensino de história, saberes docentes. formação inicial.

ABSTRACT: This article expands the reflections on the knowledge presented as necessary for the exercise of teaching History in Basic Education. Specifically, it aims to analyze how the profiles of graduates identified in the Pedagogical Political Projects (PPPs) of the degree courses in history present the domains related to learning, school and students of Basic Education. As a methodological option, quantitative procedures are used to identify and map the 27 PPPs of the federal universities that make up the sample. Then proceed to

*E-mail: ericcontadordehistorias@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9912-5713>

the qualitative analysis of the cataloged data composing tables for each region of the country. The analyzes point out that there is a considerable diversity of domains identified in the alumni profiles, with emphasis on theoretical and historiographical knowledge and little recurrence of those linked to learning, school and students of Basic Education.

KEYWORDS: *history, history teaching, teaching knowledge, initial formation.*

Introdução

Será preciso uma outra reforma do ensino para finalmente vermos os responsáveis pelas faculdades de educação e os formadores universitários dirigirem-se à escola dos professores de profissão para aprenderem como ensinar e o que é o ensino?

(Maurice Tardif, 2014, p. 55).

Há uma assertiva, bastante conhecida no campo da História, que diz que a *História é filha do tempo*. Uma frase-efeito, quase jargão, mas que dela pode-se inferir muitas leituras. Se a História é filha do tempo, isso significa que sua vida não é infinita. De tal modo, estarmos atentos às demandas do presente de nosso tempo pode ser estratégico para entender a finitude da História como área de saber que se presta, também, a formar o professor de História.

No que diz respeito à área da História, entender as demandas do presente do nosso tempo tem diferentes significados. Analisar a formação do professor de História e suas relações com a aprendizagem histórica, a escola e os estudantes pode constituir uma potente estratégia para entender a inserção desses profissionais em nossa experiência de tempo. De tal modo, os cursos de formação inicial se constituem em um espaço por excelência, para problematizar a formação desses profissionais, compreender quais saberes são priorizados e quais são silenciados, bem como refletir a quais demandas, tensões e interesses os saberes selecionados atendem.

A predominância dos saberes mantidos nas disciplinas a partir do modelo político-epistemológico quadripartite, em nossa área, responde a quais interesses e disputas? Se a História é filha do tempo e o pai continua em processo de metamorfose, é importante estarmos atentos e atentas às mudanças que nos impelem nos tempos atuais no que diz respeito aos saberes da formação inicial de professores e professoras formados nos cursos de licenciatura em História. Quais egressos desejamos colocar em atuação em nossa experiência presente do tempo? Quais saberes consideramos necessários, obrigatórios e relevantes para a atuação dos profissionais formados nos cursos de licenciatura em História que irão atuar nas escolas da educação básica, lidar com os jovens na fase de escolarização e promover uma aprendizagem histórica?

Para ampliar o debate, problematizar os perfis de egressos apresentados nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos parece ser uma estratégia viável e necessária. Compreender que documentos são esses e quais saberes sinalizam como indispensáveis para o professor/a de História pode ser uma discussão relevante sobre o debate em tela. Trazer esse documento para o centro da reflexão pode contribuir com os estudos de modo a não naturalizar a seleção e manutenção dos saberes e das disciplinas constantes na formação desse profissional. Da mesma forma, pode problematizar o lugar ocupado pelas discussões acerca da escola (espaço de atuação dos licenciados), da aprendizagem histórica (objeto da lida cotidiana dos/as professores/as) e dos estudantes (público a ser atendido pelos egressos dos referidos cursos).

As pesquisas que venho desenvolvendo há mais de uma década têm mostrado que os percursos de formação inicial continuam configurados com base na divisão clássica das disciplinas de conteúdos historiográficos. O lugar destinado aos estudos sobre aprendizagem histórica e à escola continua praticamente inexistente. Não seria inverossímil afirmar que uma formação docente que pouco focaliza os saberes ligados à aprendizagem da História, à cultural juvenil e à escola pode contribuir para não despertar o interesse dos estudantes sobre a História ensinada, principalmente se as temáticas trabalhadas em sala de aula continuarem vinculadas apenas às demandas da ciência histórica, ignorando aquelas demandadas pelo espaço e pelo público ao qual se destina o ensino.

Essas discussões podem, em alguma medida, problematizar por que a História pesquisada, explicada e ensinada pelos historiadores, parece não despertar o interesse dos jovens estudantes da educação básica, como defende Paul Ricoeur (2012). Ele questiona o que torna a História ensinada aos alunos da educação básica tão enfadonha, chata e com pouco ou nenhum poder de atração. Essas não são questões para as quais existam respostas aligeiradas e resoluções fáceis. Apresentar uma resposta indicando que a questão reside na falta de interesse dos jovens para os estudos, literalmente, não contribui com as reflexões. A História ensinada envolve, entre outras variáveis, a História como área de conhecimento, o ensino como espaço de atuação profissional, os jovens como sujeitos aprendizes e os docentes como profissionais de uma área. Dessa forma, não tem sentido responsabilizar apenas os alunos quando se percebe que a História ensinada não desperta o seu interesse.

No cotidiano escolar, temos dezenas de variáveis que impactam as relações de ensino e aprendizagem e que, por extensão, interferem na maneira como os estudantes se relacionam com a História ensinada: condições físicas das escolas, baixos salários dos docentes desse segmento de ensino e pouco reconhecimento da profissão, para citar apenas três, pois a lista seria grande. Todavia, a despeito dessas e de outras dificuldades, é necessário ampliar a discussão dentro do nosso espaço de atuação, e questionar o que torna a História ensinada tão indigesta para os estudantes. Nesse sentido, Paul Ricoeur indaga:

Como ligar o ensino de história à preocupação com o presente e com o futuro que os adolescentes podem experimentar? Essas questões colocam-se na realidade porque a história, aquela que os historiadores contam e tentam explicar e interpretar, parece estrangeira ao que os homens fazem e experimentam. (2012, p. 369).

Devemos, portanto, refletir sobre como os percursos formativos representados nos PPPs lidam com questões como as demandas da formação em nossa experiência de tempo. Há que compreender em que medida os saberes indicados como obrigatórios problematizam uma formação profissional que precisa lidar com o ensino de História a ser experienciado no espaço escolar, cujo público atendido tem mudado suas formas de viver, aprender e interpretar o tempo.

Os percursos de formação inicial têm priorizado, predominantemente, a aquisição dos saberes de conteúdos teórico-historiográficos (Cavalcanti, 2021; Coelho; Coelho, 2018), ao passo que têm disponibilizado um tempo reduzido, quase inexpressivo, para a construção dos saberes ligados ao ensino (Caimi, 2013), ao livro didático (Cavalcanti, 2018), à escola (Cavalcanti, 2023) e à aprendizagem histórica (Cavalcanti, 2022). As pesquisas e a literatura especializada mostram como os percursos de formação inicial distribuem de forma bastante desigual as disciplinas obrigatórias entre os conhecimentos historiográficos e os demais saberes necessários à docência na educação básica.

Nesse sentido, acredito ser fundamental problematizarmos os PPPs como documentos de pesquisa situados na ciência histórica para ampliar o debate sobre os saberes que nossos cursos de formação de professor de História têm selecionado. Não seria inverossímil afirmar que, uma vez ampliada – na formação inicial – a compreensão acerca da aprendizagem histórica, da escola e dos estudantes

poderemos estar contribuindo para potencializar a inserção dos profissionais formados nessa área, em nossa experiência de tempo. Por conseguinte, refletir sobre essas demandas da formação dos professores pode igualmente contribuir para consolidar nossa área na luta permanente no e pelo tempo. Como temos percebido, a nossa experiência presente de tempo tem sido configurada por constantes ataques à educação e às humanidades em especial, com tentativas recorrentes de reduzir e até acabar com a presença da História na Educação Básica, como já ocorreu com sua não obrigatoriedade no ensino médio. Logo, problematizar os PPPs como documento e espaço de produção de saber/poder pode ser uma rota necessária para compreender e desnaturalizar a construção, seleção e permanência dos saberes definidos como necessários ao exercício do professor de História na sala de aula. Portanto, o artigo se insere nesse movimento de reflexão, focalizando a configuração dos perfis de egressos identificados nos PPPs de 27 licenciaturas oferecidas nas universidades federais do Brasil. Antes de analisarmos como eles são apresentados nos cursos que compõem a amostra, se faz necessário apresentar os procedimentos metodológicos adotados.

Procedimentos metodológicos e análise documental

A metodologia adotada no projeto de pesquisa faz uso dos recursos quantitativos e qualitativos. Inicialmente foram catalogadas as instituições que compõem o projeto. Como critério, selecionei as instituições federais que levam as siglas do seu estado em seus nomes de batismo e que, na maioria dos casos, são as mais antigas. O critério seguinte seleciona aquelas que ofertam seus PPPs nas páginas virtuais, disponibilizando-os para acesso. Não sendo possível localizar os documentos por esses procedimentos, substituí a instituição usando os mesmos critérios (longevidade e acesso). Persistindo a não localização, escrevi a colegas pedindo cópia do material.

Para este artigo, o primeiro passo foi identificar em cada PPP os perfis de egresso. Em seguida, recortar a parte selecionada e criar uma pasta com os 27 perfis identificados por cada instituição. Como já defendia Michel de Certeau (2007), “em história, tudo começa com o gesto de *separar*, de reunir, de transformar em documentos certos objetos distribuídos de outra maneira” (2007, p. 81, grifos do original). Ou seja, faz parte do nosso ofício o ato de recortar, remover, copiar, deslocar e alterar a configuração de um conjunto de registros, produzidos em outros espaços e outros tempos, que são elevados ao *status* de documento.

Dando sequência à análise, realizei a leitura/interpretação dos perfis de egresso catalogados tomando-os como enunciados discursivos na perspectiva de Michel Foucault (2005), para quem “não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de séries e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis” (2005, p. 112).

Para proceder à análise, elaborei quadros – um por cada região – com uma síntese dos principais domínios apresentados nos perfis de egressos como sendo esperado nos profissionais formados nas respectivas instituições. Dessa ação, foi identificada a forma como são apresentados os perfis e, principalmente, os domínios identificados como necessários ao exercício da profissão. Também foi possível perceber aqueles que são mais recorrentes e os mais esporádicos que, segundo os PPPs, representam o perfil desejado dos profissionais formados nas licenciaturas em História.

Os procedimentos metodológicos estão indissociáveis das análises dispensadas aos documentos aqui mobilizados. Inspirados em Paul Ricoeur (2007), compreendo a indissociabilidade entre as fases documental, explicativa/compreensiva e representacional. É no diálogo com esse autor que compreendo os limites dos documentos e da escrita historiográfica na desafiadora tarefa de apresentar os objetos – ou temas – representados. Nesse sentido, aquele autor sentencia

[...] procura-se em vão uma ligação direta entre a forma narrativa e os acontecimentos tais como se produziram de fato; a ligação só pode ser indireta através da explicação e, aquém desta, através da fase documental, que remete, por sua vez, ao testemunho e ao crédito dado à palavra alheia. (Ricoeur, 2007, p. 256).

Da mesma forma que é indireta a representação que encontramos nos documentos acerca do objeto representado, essas reflexões nos permitem entender os limites dos documentos aqui analisados.

Os PPPs não são aqui mobilizados como se fossem capazes de oferecer uma representação fiel acerca dos perfis profissionais que são formados nos cursos analisados. Esses documentos não têm poder para representar a complexidade que envolve a formação dos profissionais graduados em seus respectivos percursos formativos. São fragmentos que representam vestígios de um conjunto de elementos constituintes da formação inicial dos professores de história.

Esses documentos não podem, portanto, ser apreendidos como se fossem um espelho a oferecer uma imagem transparente da formação inicial dos professores. O PPP não é uma cópia, em versão escrita, dos percursos formativos dos quais são produtos e produtores. Ademais, a análise aqui desenvolvida tem foco em uma parte específica desses documentos, qual seja, aquela que apresenta o perfil de egresso esperado pelos profissionais formados nas licenciaturas em História. De tal modo, além dos limites de qualquer representação, a que é analisada aqui diz respeito a um fragmento do documento que é amplo, complexo, dinâmico e diverso.

Apontar esses limites não significa diminuir a importância dos documentos. Pelo contrário. Implica potencializar a análise apreendendo-os como construções fragmentárias e intencionais, como qualquer outro documento. Implica também em evitar qualquer leitura essencialista dos PPPs, de seus registros e de sua representação. Significa, igualmente, evitar uma leitura teleológica da história, movida por um dever-ser, cuja crítica estaria apontando sempre o que deveria compor os perfis de egressos, como se fosse possível encontrar um documento perfeito representando uma experiência igualmente perfeita.

Compreender os limites desses documentos significa evitar uma leitura que os apreenda como se fossem portadores de lacunas, marcados por ausências, como se eles devessem apresentar certos domínios a serem contemplados na formação inicial. Esses documentos são apreendidos como monumentos, na acepção defendida por Jacques Le Goff (1996), ao trabalhar de forma magistral os documentos como monumentos. Os PPPs são compreendidos como registros gestados por intenções, limites e disputas.

Inspirado em Michel Foucault (2005), apreendo os perfis de egressos como enunciados, como unidades elementares das construções discursivas. Em suas palavras, “à primeira vista, o enunciado aparece como elemento último, indecomponível, suscetível de ser isolado em si mesmo [...] como um átomo do discurso” (2005, p. 90). Para o filósofo francês, “uma árvore genealógica, um livro contábil, as estimativas de um balanço comercial [...] uma equação de enésimo grau ou a fórmula algébrica da lei da refração devem ser consideradas como enunciados” (2005, p. 93). Ele amplia as reflexões de modo a não limitar o enunciado a uma frase, mesmo que, em certas circunstâncias, seja por meio de uma estrutura gramatical em forma de frase que um enunciado seja produzido, mas sem a ela se resumir. Nesses termos, e ampliando a possibilidades de apropriação dos enunciados, podemos compreender os perfis de egressos como enunciados em seu conjunto de elementos semânticos representados em frases. Estas frases em forma de tópicos, isoladas gramaticalmente, por certo não se constituíam em enunciados. Mas quando enredadas no campo enunciativo, ganham outros sentidos e significados, de modo a se constituírem em enunciados discursivos.

Como defende Foucault, “não basta dizer uma frase, [...] para que se trate de um enunciado é preciso relacioná-la com todo um campo adjacente” (2005, p. 110). É necessário entender os enunciados como parte constituinte de um conjunto de elementos discursivos (de outros enunciados) e compreendê-los em seus lugares de enunciação, pois uma frase dita numa conversa, escrita em um jornal ou impressa em um romance, ganha significados completamente distintos. Assim, é necessário, pois, compreender os enunciados dos perfis de egressos em seus campos enunciativos, entendendo suas funções no conjunto de relações para as quais e pelas quais eles foram produzidos. Estamos falando, portanto, de um enunciado produzido para um documento complexo como é um PPP. Trata-se, assim, de entender seu lugar de produção para compreender seus limites de enunciação. De tal modo os significados apresentados nesses enunciados ganham inteligibilidade à medida em que são costurados à trama de sua produção.

De igual importância são as contribuições produzidas por diversos colegas pesquisadores que tematizam a formação inicial dos professores de História como objeto de reflexão. Para manter um diálogo próximo às análises aqui colocadas, as reflexões de Flávia Caimi (2015) são preciosas. Ela problematiza quais saberes são necessários para a formação do professor de história, destacando a importância dos conhecimentos não apenas conteudistas, mas também daqueles ligados às dimensões pedagógicas dos conteúdos a ensinar. Angela Ferreira (2014) também contribui com o debate mostrando como o ensino de história está configurado nas licenciaturas em História no que tange à oferta de disciplinas, carga horária e temáticas de estudos nos percursos de formação inicial. A despeito da diversidade identificada na pesquisa, a autora destaca que a maioria dos PPPs analisados não apresenta com clareza como são vivenciadas as 400 horas, definidas por legislação, destinadas às práticas como componentes curriculares.

Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho (2018), por sua vez, mostram como ainda prevalece uma concentração significativa de tempo e de disciplinas direcionadas aos saberes de cunho teórico e historiográficos nos percursos curriculares por eles analisados. Ao analisarem 10 matrizes curriculares, esses autores destacam que

[...] primeiramente, o lugar central das discussões acerca do saber de referência nos percursos de formação de professores de História; depois que tais discussões ocupam espaço estrutural na formação ofertada, indicando não apenas de que História se está tratando, mas sobretudo, da perspectiva privilegiada pelos cursos de formação. (Coelho; Coelho, 2018, p. 13-14).

Seguindo esse movimento de reflexão, as análises de Cavalcanti (2021) também contribuem com o debate ao analisar o lugar ocupado pelo ensino de História nas disciplinas de Teoria da História nos cursos de licenciatura no Brasil. De acordo com o autor,

A contar pelos enunciados das ementas das disciplinas, definitivamente, o ensino de História não é uma questão a ser debatida na área da Teoria da História. De acordo com os documentos disponíveis nos sites dos institutos e/ou das faculdades, refletir sobre o ensino da própria área não compete à Teoria da História. Das 49 disciplinas analisadas (nas 26 instituições pesquisadas), apenas seis mencionam o ensino como um tema a ser debatido também no âmbito da teoria. Ou seja, em termos percentuais, 87,7% dos componentes curriculares oferecidos nas instituições entendem que não é do interesse da teoria refletir questões ligadas ao ensino. (Cavalcanti, 2021, p. 149).

Essas problematizações também foram apontadas por Flávia Caimi (2013) ao analisar as licenciaturas e as normativas legais que regem a formação inicial do professor. No que tange ao lugar ocupado pelo ensino de história dentro dos departamentos e/ou faculdades, Marieta de Moraes Ferreira e Renato Franco (2008) destacam o pouco interesse que ainda se identifica nas grandes universidades, mesmo ocorrendo importantes mudanças. Interpretação próxima àquela realizada por Renilson Rosa Ribeiro (2016), ao destacar que ainda se percebe uma invisibilidade e/ou desvalorização da docência como dimensão constituinte do fazer profissional do historiador. Apontamentos também identificados por Selva Guimarães Fonseca (2012). Não é demais registrar que esse lugar ocupado pelo ensino dentro das faculdades – ou em uma parte delas, a despeito de toda mudança – é proporcionalmente inverso ao lugar de atuação da maioria absoluta daqueles profissionais que se formam nessa área de conhecimento, como mostrou Claudia Ricci (2015), uma vez que estes profissionais têm o ensino como principal lugar de atuação.

O perfil de egresso do professor de História representado nos PPPs: problematizando os dados catalogados

É oportuno que seja feita uma ressalva no que diz respeito a evitar estabelecer uma relação entre os enunciados prescritos nos perfis de egressos e o conjunto de ações oferecidas que compõe a formação do professor licenciado nos referidos cursos. Essa relação é indireta e indiciária. Entre o prescrito e as ações planejadas e executadas em cada curso de formação inicial há muitas variáveis envolvidas. Muitas habilidades ou domínios esperados pelos profissionais formados nos respectivos PPPs analisados podem não ser executadas durante a realização das atividades dos cursos. Da mesma forma que tantas outras atividades podem ter sido desenvolvidas, permitindo a construção de competências que não estão descritas nos textos dos perfis de egressos. Evitar estabelecer relação de sincronidade ou complementariedade entre o prescrito e as atividades promovidas é fundamental.

Em um PPP, o perfil de egresso diz respeito à apresentação de um conjunto de elementos acerca do profissional que se pretende formar por meio do projeto pedagógico da referida instituição. Trata-se de uma síntese contendo as principais características, ou habilidades, que o professor de História deve dominar para o exercício de sua profissão. Assim, são enunciados que apresentam variadas habilidades e/ou domínios entendidos como necessários para o profissional formado naquela área de conhecimento. Não podemos esquecer que nesse campo de forças também se encontram as condicionantes das normativas federais – como pareceres e leis – que prescrevem em alguma medida a construção desses perfis ao definir “habilidades gerais” que os professores de História precisam dominar para o exercício de sua profissão.

Ao analisar o conjunto dos 27 perfis analisados, se percebe que quase todos fazem referência ao Parecer CNE/CES 492/2001, citando textualmente alguns trechos com os domínios esperados para os respectivos profissionais. No que diz respeito a forma de escrita textual, prevalece uma diversidade de apresentar o que cada PPP entende como sendo os domínios esperados pelos profissionais formados nos cursos de licenciaturas. Não há modelos textuais na forma como são apresentados os perfis de egressos. Os textos, na maioria dos documentos, têm entre uma e duas páginas escritos em *Times New Roman*, tamanho 12. As Figuras 1, 2 e 3 oferecem uma visualização sobre como esses enunciados estão escritos nos PPPs aqui analisados.

Figura 1. Fragmento do PPP da UFMA, p. 22.

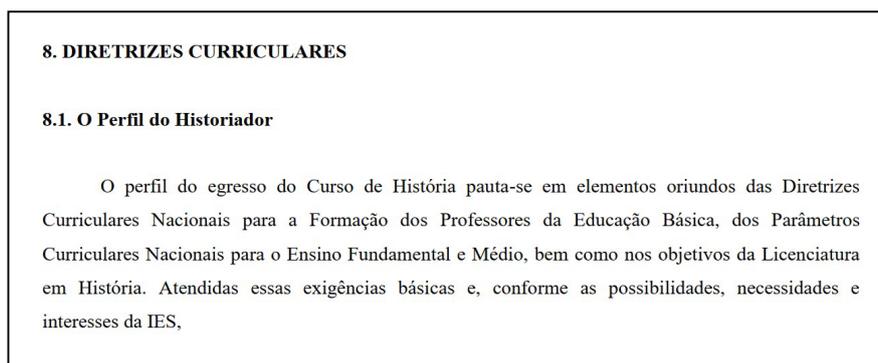


Figura 2. Fragmento do PPP da UFMA, p. 23.

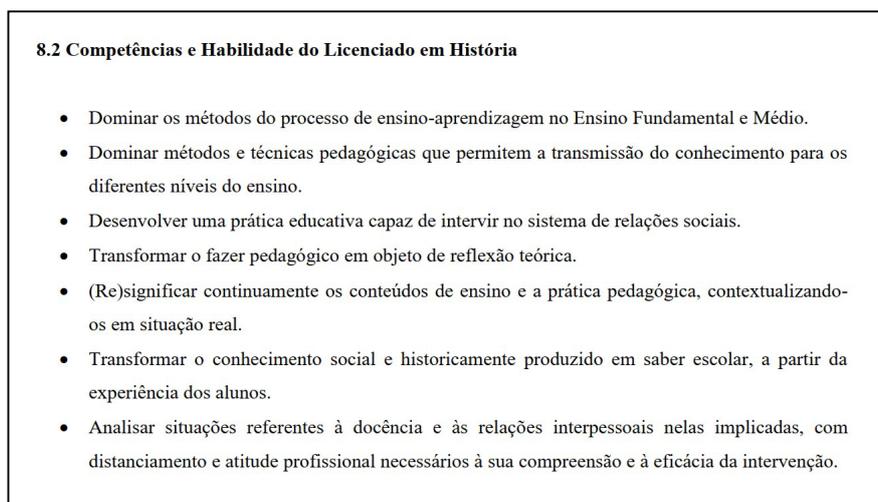
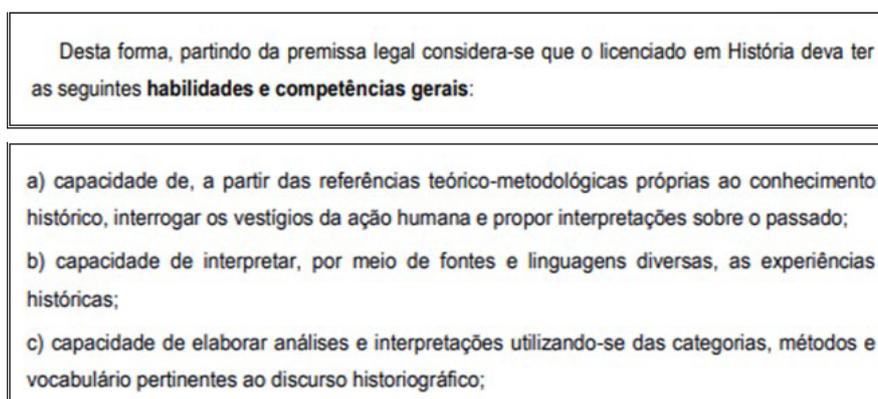


Figura 3. Fragmento do PPP da UFRGS, p. 65-66.



A formatação mais comum encontrada apresenta os domínios (às vezes também nomeados de habilidades) em forma de tópicos, letras alfabéticas (“a”, “b”, “c”) ou números (“1”, “2”, “3”). Como se percebe, em um mesmo perfil encontramos as duas formas de escrita, uma parte apresentada por meio de tópico e outra não. No conjunto dos PPPs, os perfis aparecem com maior recorrência elencados em forma topificada.

Pela análise realizada foi possível identificar a recorrência de alguns saberes ao passo que outros aparecem esporadicamente. Os PPPs inserem como sendo necessário o domínio de um amplo rol de questões para o exercício da profissão professor de História. Assim, encontra-se aquelas “demandas clássicas”, como a capacidade para intervir política e socialmente no meio onde estará inserido o profissional (UFAC, 2013) e a habilidade necessária para transitar pelas fronteiras das áreas vizinhas do conhecimento (UFRR, 2012). Também se espera que os professores estejam preparados para atuar em espaços outros que não apenas a sala de aula como museus, bibliotecas, arquivos, centros e fundações de pesquisas entres outros (UFT, 2011).

Para a análise aqui proposta elaborei o Quadro 1 com a primeira habilidade – ou domínio – que é apresentada nos enunciados dos perfis de egressos analisados na amostra. Foi interessante observar a primeira habilidade que aparece nos perfis analisados. Temos uma considerada pluralidade de domínios indicados como necessários, entre eles, alguns se destacam pela recorrência comparados a outros. O Quadro 1 representa as informações catalogadas.

É oportuno destacar que interessa aqui analisar os enunciados como eles aparecem nos documentos e assim compreender sua semântica como elemento constituidor de seus significados. Interessa pois entender quais foram os domínios selecionados para compor os perfis de egressos. Assim, analiso o escrito na redação formal do documento como representação. Dada uma relativa diversidade na forma e no conteúdo acerca da primeira habilidade (ou domínio) se percebe como as questões ligadas ao domínio de conteúdo são recorrentes entre os perfis analisados. Está presente na maioria dos PPPs analisados. Ao afunilar o ângulo de percepção se identifica dois focos de atenção: um vinculado aos conteúdos teórico-históricos (e seus fundamentos metodológicos) e outro associado aos conteúdos do ensino da educação básica nos níveis fundamental e médio. Dos 27 perfis, 12 se encontram no âmbito dos domínios exigidos acerca dos conteúdos teórico-metodológico e historiográfico. Desses 12, oito, por sua vez, inserem o domínio dos conteúdos do ensino fundamental e médio como sendo a primeira habilidade apresentada em seus enunciados. Os sete perfis que completam a amostra apresentam outras habilidades que, em virtude da diversidade de domínios – como se identifica no Quadro 1 –, não é possível agrupar em uma categoria.

Quadro 1. Instituição e primeira habilidade descrita nos perfis de egresso em cada região.

Instituição	Primeira habilidade/competência/domínio
Região Norte	
UFAM, 2006	Domínio das linhas gerais do processo histórico em variadas dimensões e também que possa reconhecer as principais abordagens <i>teóricas que vêm orientando as análises históricas</i>
Unifap, 2007	Capacidade para atuar no <i>ensino fundamental e no ensino médio</i> na área de História
UFPA, 2011	Conhecer as principais <i>correntes historiográficas da historiografia brasileira</i>
UFT, 2011	Deverá estar habilitado ao pleno exercício profissional nas dimensões do ensino e da pesquisa
UFRR, 2012	Dominar as <i>diferentes concepções metodológicas</i> que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas
Ufac, 2013	Possuir amplo <i>domínio dos conteúdos</i> que constituem os componentes curriculares do ensino fundamental e médio
Unir, 2014	Conhecer as interpretações propostas pelas principais escolas historiográficas, de modo a distinguir diferentes narrativas, metodologias e teorias.

Quadro 1. Cont.

Instituição	Primeira habilidade/competência/domínio
Região Nordeste	
UFC, 2010	Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas
UFPI, 2011	Domínio de conteúdos histórico-historiográficos da área
UFS, 2011	Dominar o conhecimento historiográfico em geral, estando familiarizado com suas tendências clássicas e atuais
UFAL, 2011	Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo
UFPE, 2013	Conhecer as teorias e abordagens no campo das ciências sociais em geral e da História em particular
UFMA, 2014	Dominar os métodos do processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental e médio
UFRN, 2018	Conceber a História de modo crítico e criativo
UFRB, 2018	Dominar os conteúdos básicos que são objetos de ensino na educação básica
UFPB, 2020	Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas.
Região Centro-Oeste	
UFMT, 2009	Conhecer a realidade sócio-educacional [e] sua estrutura organizacional
UFMS, 2018	Ter amplo conhecimento dos conceitos ligados à História, das teorias que relacionam estes conceitos e das linguagens
UFG, 2019	Demonstrar formação sólida na área de História
UnB, 2019	Formar profissionais comprometidos com um projeto educacional
Região Sudeste	
UFES, 2008	Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino-aprendizagem no ensino fundamental e médio
UFRJ, 2018	Domínio dos conteúdos para lecionar no Ensino Básico nas suas diversas modalidades.
UFU, 2018	O licenciado em história é um professor e um historiador cujo foco de atuação profissional direciona-se, sobretudo, à educação, à investigação, à reflexão, à crítica, à difusão de conhecimentos históricos, à preservação e à gestão do patrimônio histórico, artístico e cultural das sociedades humanas na perspectiva do <i>ensino-aprendizagem na educação básica</i> .
Unifesp, 2019	Deve estar apto a elaborar e desenvolver projetos de pesquisa e ensino.
Região Sul	
UFSC, 2006	Deverá estar capacitado ao exercício indissociável (licenciatura e bacharelado) [...] o que supõe o domínio do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão.
UFPR, 2017	Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino-aprendizagem no ensino fundamental e médio
UFRGS, 2018	Capacidade de, a partir das referências teórico-metodológicas próprias ao conhecimento histórico, interrogar os vestígios da ação humana e propor interpretações sobre o passado

Fonte: Elaboração própria (destaques inseridos pelo autor).

É importante registrar o lugar ocupado pelos domínios que aparecem no início dos enunciados dos perfis analisados. Essa área mostra, assim, que a primeira habilidade que precisa dominar o profissional formado nas licenciaturas diz respeito aos conteúdos historiográficos, associados àqueles teórico-metodológicos. Sabemos que não existe escrita inocente nem enunciado desprovido de intencionalidades. Essas construções sinalizam interpretações acerca de como pensam os colegas responsáveis pela elaboração dos documentos analisados. Em termos percentuais, 44,4% dos cursos apresentaram esses conteúdos como sendo os primeiros na relação das habilidades a serem dominadas pelos professores formados nas respectivas licenciaturas. Também merecem atenção os enunciados que estabelecem relação direta e nominal com o exercício da profissão na educação básica, mesmo sinalizando que a preocupação continua sendo o domínio de conteúdo. Esses perfis de egressos correspondem a 30,6%. É significativo que a primeira habilidade a ser apresentada nos enunciados estabeleça uma vinculação do exercício profissional com o ensino na educação básica. O restante do percentual, cerca de 25%, apresenta habilidades como “sólida formação”, “habilitado ao pleno exercício profissional”, “criação cultural e desenvolvimento científico”, “domínio na elaboração de projetos de pesquisa e ensino”.

Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho (2018) analisaram 10 matrizes curriculares para problematizar o lugar ocupado pelas discussões sobre a educação para as relações étnico-raciais nos percursos de formação inicial. Ao refletirem sobre os perfis de egresso, mostraram como os domínios associados à produção da pesquisa em História e aos conteúdos historiográficos ocuparam o primeiro e o segundo lugar, respectivamente, no número de recorrência nas matrizes por eles estudadas.

Conforme mostrado no Quadro 1, o domínio sobre os saberes relacionados à escola e aos estudantes não é relacionado a nenhuma das habilidades apresentadas. A aprendizagem, por sua vez, aparece em três instituições, UFMA, UFES e UFU. Todavia, sabemos que os perfis de egressos não são formados apenas por uma habilidade. Assim, é oportuno ampliar o leque da abordagem e perceber a inserção de outras habilidades também presentes nos enunciados aqui analisados. Para melhor proceder com a análise, os quadros a seguir mostram os dados catalogados por cada região, começando pela região Norte, conforme mostra o Quadro 2.

Pela síntese apresentada no Quadro 2, se percebe a presença dos domínios do conhecimento da historiografia e de metodologias da História. Essas habilidades, por diferentes expressões semânticas, se encontram nos enunciados identificados nas instituições da região Norte. Outro conjunto de domínio associado diretamente ao exercício docente na educação básica também aparece nominalmente mencionando a necessidade de conhecimentos ligados ao ensino fundamental e médio (Unifap, UFT e Ufac), ao saber histórico escolar (UFPA), às reflexões pedagógicas (Ufam) e à educação (Unifap). Essa síntese apresentada não difere de forma substancial no conjunto dos PPPs da região Nordeste, sendo mais perceptíveis as mudanças por instituição, como se percebe no Quadro 3.

De forma análoga à situação identificada nos perfis das instituições da região Norte, também nos PPPs do Nordeste se percebe a presença marcante dos domínios relacionados aos saberes teórico-metodológicos. No que tange às habilidades relacionadas diretamente ao exercício da docência na educação básica, por meio de conceitos ou expressões como “ensino fundamental e médio”, “saber histórico escolar” e “saberes pedagógicos e didáticos” percebemos uma maior visibilidade expressa nos perfis das instituições que compõem a amostra. A seguir, o Quadro 4 apresenta os dados das instituições da região Centro-Oeste.

Quadro 2. Perfil de egresso – Região Norte

Instituição	Síntese dos domínios apresentados nos perfis ¹
UFAM, 2006	Domínio das abordagens teóricas; domínio efetivo das formas e mecanismos de produção do saber histórico; domínio das reflexões pedagógicas; dos instrumentos; das metodologias; “como construtor do saber histórico, a ênfase nas atividades inerentes ao métier do historiador é a principal característica na distribuição das temáticas disciplinares”.
Unifap, 2007	Habilitar professores; domínio para atuar no <i>ensino fundamental e médio</i> ; Compreensão da produção histórica no tempo e no espaço; domínio das principais referências do campo do saber histórico e da educação; domínio sobre a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos.
UFPA, 2011	Domínio das correntes historiográficas da historiografia brasileira; domínio do saber histórico escolar; das disciplinas escolares; da Aprendizagem dos alunos; das estratégias de ensino; domínio para transformar o conhecimento historiográfico em saber histórico escolar
UFT, 2011	Domínio das diferentes concepções teórico-metodológicas; domínio da produção do conhecimento histórico a ser incorporado ao <i>ensino fundamental e médio</i> ; domínio para atuar em espaços não escolares (museus, arquivos históricos, centros de documentação, laboratórios de pesquisa histórica e de arqueologia histórica, bibliotecas, secretarias de educação e de cultura, fundações culturais, jornais, TVs e em produções vídeo documentais).
UFRR, 2012	Domínio das concepções metodológicas; domínio para transitar pela fronteira com outras áreas do conhecimento; domínio para desenvolver a pesquisa e difundir nas instituições de ensino (agente passivo); domínio dos conteúdos básicos de ensino-aprendizagem; domínio de métodos e técnicas pedagógicas.
UFAC, 2013	Domínio do conteúdo; ensino fundamental e médio; domínio dos procedimentos didáticos e metodológicos; domínio da teoria e metodologia; Intervenção social; docência ensino fundamental e médio.
UNIR, 2014	Domínio das Escolas historiográficas; domínio para transitar pelas fronteiras de outras áreas do saber; domínio da compreensão dos instrumentos teórico-metodológicos e técnicos próprios do conhecimento histórico; domínio do processo de construção da historiografia; entender as especificidades do conhecimento histórico.

Fonte: Elaboração própria (destaques inseridos pelo autor).

As expressões – ou conceitos – identificadoras dos domínios ligados aos conhecimentos teórico-metodológicos se encontram presentes em todas as instituições pesquisadas na região do Centro-Oeste. Mas, se percebe uma maior ênfase nos termos representantes dos domínios ligados aos saberes do ensino, da escola e da docência na educação básica. Vejamos a configuração na região Sudeste, apresentada no Quadro 5.

Como é possível perceber, nos perfis analisados na região Sudeste se identifica uma expressividade significativa dos domínios relacionados ao exercício da docência na educação básica. Essa identificação se visualiza por meio de conceitos/expressões diretamente relacionados à atividade docente do ensino, como o domínio sobre os saberes históricos no espaço escolar, domínio da diversidade cultural das escolas, domínios para lecionar no ensino básico e os domínios dos conteúdos que são objetos de ensino-aprendizagem no ensino fundamental e médio. O Quadro 6, na sequência, mostra os dados da região Sul.

Quadro 3. Perfil de egresso – Região Nordeste

Instituição	Síntese dos domínios apresentados nos perfis
UFC, 2010	Segue as orientações da CNE/2001; sobre o licenciado: domínio do Ensino objetivando à aprendizagem; domínio do trato à diversidade; das práticas investigativas; da elaboração de projetos de conteúdos curriculares
UFAL, 2011	Domínio do espírito científico; domínio para incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica; para promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos; para comunicar o saber através do ensino; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente; Se embasa no Parecer n° 009/2001 CNE/CP; orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; Comprometer-se com o sucesso da <i>aprendizagem dos alunos</i> ; Assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos
UFMA, 2014	Domínios de método de ensino-aprendizagem, de avaliação e de técnicas pedagógicas domínio para ressignificar os conteúdos de ensino; para <i>transformar o conhecimento em saber escolar a partir da experiência dos alunos</i> ; para criar relações que favoreçam à aprendizagem; para fundamentar as decisões didático-pedagógicas; para elaborar situações didáticas promotoras de aprendizagem.
UFPB, 2020	Domínio das diferentes concepções metodológicas; domínio das escolas historiográficas; domínio para transitar pela fronteira de outros conhecimentos; para compreender a prática educativa e linguagens historiográficas; para desenvolver metodologias e materiais pedagógicos.
UFPE, 2013	Domínio da teoria da história; domínio de técnicas e metodologias da pesquisa histórica; domínio para refletir criticamente sobre a realidade concreta onde vai atuar; domínio dos conteúdos da história; domínio da reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem; domínio do <i>conteúdo, método e técnica pedagógicas ligadas ao de ensino (fundamental e médio)</i>
UFPI, 2011	Domínio dos conteúdos histórico-historiográficos; domínio das concepções teóricas e metodológicas do trabalho de investigação; domínio das tendências historiográficas; domínio de produção e avaliação dos livros didáticos; domínio da natureza do conhecimento histórico; domínio de <i>transformar o saber acadêmico em saber escolar</i> ; domínios dos conteúdos do currículo do <i>ensino básico</i> ; domínio de técnicas pedagógicas; domínio dos métodos e técnicas de pesquisa no ensino de história; domínio de novas tecnologias para o ensino de história; domínio de <i>trabalho no cotidiano escolar</i> .
UFRB, 2018	Domínio dos conteúdos básicos da educação básica; domínio dos métodos de pesquisa; domínio sobre as diferentes linguagens do fazer historiográfico e do ensino; domínio dos recursos tecnológicos presentes no campo de atuação.
UFRN, 2018	Domínio do ensino como produção e não transmissão; domínio na utilização do material didático; domínio de uso de tecnologias audiovisual no processo de ensino-aprendizagem; domínio das <i>correntes historiográficas em situações concretas na escola básica</i> ; domínio dos procedimentos teórico-metodológicos próprios da história; domínio de transformar o <i>conhecimento historiográfico em saber histórico escolar</i> ; domínio dos fundamentos político-pedagógicos da atividade docente; domínio da pesquisa na ação docente; domínio para propor intervenção na realidade escolar; Domínio de aplicação dos saberes históricos e pedagógicos na elaboração dos materiais didáticos; domínio para <i>ensinar história a crianças, jovens e adultos</i> ; domínios da aprendizagem dos conceitos históricos; domínio de selecionar e usar dos recursos didáticos e metodológicos <i>adequando-os às especificidades dos alunos</i> .
UFS, 2011	Domínios (entre habilidades gerais e específicas); domínio do conhecimento historiográfico; domínio da interdisciplinaridade; domínio dos fenômenos históricos; domínio de análise de fontes para a construção do conhecimento histórico; domínio da linguagem científica; domínio dos recursos de informática; domínio de observação de técnicas e métodos de pesquisa histórica; domínio de planejar e desenvolver experiências didáticas em história; domínio de manuseio de material didático; domínio para promover pesquisas bibliográficas

Fonte: Elaboração própria (destaques inseridos pelo autor).

Quadro 4. Perfil do egresso – região Centro-Oeste

Instituição	Síntese dos domínios apresentados nos perfis
UFG, 2019	Domínio de formação sólida em história; domínio de compreensão da produção do conhecimento histórico; domínio de conhecimento das vertentes teóricas da história; domínio de metodologias e técnicas no exercício pedagógico; domínio <i>para atuar na melhoria do ensino fundamental e médio no espaço de atuação</i> : a escola; domínio de ensino, pesquisa e produção de conhecimento histórico e <i>intervenção na realidade escolar</i> .
UFMT, 2009	Domínio de conhecimento da realidade socioeducacional; domínio de produção e ressignificação do conhecimento histórico não apenas no âmbito acadêmico; domínio de reflexão sobre a produção do conhecimento e experiência didática; domínio de temas da docência (currículo, aplicações didáticas, planejamento, avaliação de situações didáticas e da <i>aprendizagem dos estudantes</i> , relação professor-aluno)
UFMS, 2015	Domínio de conhecimentos ligados à teoria, linguagens e conceitos da história; domínio de diferentes abordagens e metodologias do ensino; domínio da leitura sociopolítica e <i>funcionamento do espaço de atuação em especial a sala de aula e a escola</i> ; domínio de conhecimento sobre os diferentes níveis de <i>desenvolvimento dos alunos</i> ; domínio de gerenciamento dos <i>conflitos no espaço escolar</i> ; domínio de conhecimento sobre si e os estudantes como sujeitos de conhecimentos.
UnB 2019	Domínio de criatividade, autonomia intelectual, espírito crítico, iniciativa, flexibilidade e conhecimento de tecnologias; domínio de conteúdos de história e de repertório teórico-metodológico; domínio de método, trabalho de fontes, linguagens e produção de conhecimento; domínio para o exercício didático, mas também para a pesquisa; domínio para a produção do conhecimento afinal a função docente não se reduz à transmissão.

Fonte: Elaboração própria (destaques inseridos pelo autor).

Quadro 5. Perfis de egressos – região Sudeste.

Instituição	Síntese dos domínios apresentados nos perfis
UFES, 2008	Domínio dos conteúdos que são objetos de ensino-aprendizagem no <i>ensino fundamental e médio</i> ; domínios de diferentes técnicas e métodos de avaliação e de transposição didática; domínios sobre os <i>conhecimentos prévios dos alunos</i> ; domínio para lidar com os livros didáticos.
UFRJ, 2018	Domínio dos conteúdos para <i>lecionar no ensino básico</i> ; domínios para atuar em vários espaços; domínio para realizar pesquisa na área de ensino, de aprendizagem em história e de produção de materiais didáticos; domínio da responsabilidade social do trabalho; domínio da natureza educativa e social do trabalho.
Unifesp, 2019	Domínio para elaborar e desenvolver projetos de pesquisa e ensino e materiais didáticos; domínio de compreensão que a atividade docente não se esgota na sala de aula; domínio de reflexão sobre os currículos; domínio para construção de uma prática sólida; domínio da <i>diversidade cultural das escolas a partir das vivências</i> .
UFU, 2018	Domínio da atuação focada na educação, investigação e reflexão crítica na <i>perspectiva do ensino-aprendizagem da educação básica</i> ; domínio da produção e difusão de conhecimentos e <i>sentidos históricos no espaço escolar</i> ; domínio de saberes teóricos e práticos <i>sobre o contexto escolar no Brasil</i> ; domínio dos saberes teóricos e práticos para a <i>compreensão da escola problematizando-a em sua temporalidade/historicidade</i> ; domínio da promoção e difusão do conhecimento histórico, de forma crítica, não apenas no ambiente escolar.

Fonte: Elaboração própria (destaques inseridos pelo autor).

Quadro 6. Perfis de egressos – região Sul.

Instituição	Síntese dos domínios apresentados nos perfis
UFPR, 2017	Domínios não apenas dos conteúdos básicos de <i>ensino-aprendizagem do ensino fundamental e médio</i> como os demais conteúdos da formação do historiador; domínios para estabelecer os vínculos do debate historiográfico (temas, teoria e método) <i>com o saber escolar</i> ; domínio dos conhecimentos pedagógicos que permitem a produção do <i>conhecimento histórico escolar</i> ; domínio de métodos que favoreçam o ensino do que é uma pesquisa (uso de fontes e organização do conhecimento escolar) <i>para o aluno</i> .
UFRGS, 2018	Domínio sobre sua atuação na formação dos <i>estudantes da educação básica</i> ; domínio sobre o processo de aprendizagem sobre os sujeitos em diferentes fases de desenvolvimento; domínio dos conteúdos históricos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do ensino de história; domínio na demonstração da consciência da diversidade (étnico-racial, de gênero, classe social, religiosa); domínio do desenvolvimento de pesquisas sobre temas da historiografia e <i>sobre os processos de ensinar e aprender história</i> ; domínio sobre o manuseio dos recursos didático-pedagógicos relacionados ao ensino de história; domínio no manuseio de <i>metodologias acerca da produção do conhecimento histórico direcionadas aos alunos da educação básica</i> ; domínio para <i>acompanhar e avaliar o saber histórico escolar</i> ; domínio sobre a <i>compreensão do papel social da escola</i> , da educação democrática e da pluralidade das experiências educacionais; domínio sobre a <i>percepção da escola como instituição historicamente construída</i> ; domínio para estabelecer as relações entre o debate historiográfico atual (temas, teorias e métodos) <i>com o saber histórico escolar</i> .
UFSC, 2006	Domínio para estar capacitado ao exercício indissociável da licenciatura e bacharelado; Domício do conhecimento histórico e das práticas de produção e difusão; domínio para atuar em diferentes níveis de ensino e espaços de pesquisas; domínio para criação de instrumentos e materiais; domínio para a construção de habilidades e competências capazes de efetivar o processo de profissionalização mediante a sistematização teórico-reflexiva articulada com o fazer nestes três níveis: pesquisador, professor e difusor.

Fonte: Elaboração própria (destaques inseridos pelo autor).

Chama a atenção, pelo tamanho, os domínios apresentados no perfil de egresso da UFRGS. No conjunto das 27 instituições pesquisadas, o texto do perfil de egresso naquela instituição é o maior em tamanho, chegando a seis páginas. Por isso a síntese expressa no Quadro 6 é visivelmente maior. O tamanho médio dos textos dos perfis analisados, como já mencionado, é de uma a duas páginas. Também se percebe como há uma expressividade nos domínios relacionados ao exercício da docência na educação básica nas instituições pesquisadas na região Sul, com destaque para a UFRGS.

Os docentes que participam da construção ou reformulação de um PPP sabem da complexidade que envolve a elaboração desses documentos feita por muitas mãos. Em certas situações, os professores/as responsáveis dividem a tarefa por partes no processo de redação dos PPPs. Em situações análogas pode ocorrer que o docente (ou uma parte da equipe) amplie mais ou menos a extensão da parte pela qual ficou responsável pela elaboração. Mas não temos elementos para discutir aqui o processo de construção de cada PPP para entender as relações específicas pelas quais ocorreram as inserções e/ou as amputações acerca de cada tema, conteúdo, disciplina e domínios dos perfis de egressos. É possível, todavia, com os documentos prontos e publicados, analisar sua configuração pelos elementos que estão postos, pelos enunciados presentes nos referidos PPPs.

Para atender aos objetivos de reflexão propostos neste artigo, o ângulo de percepção foi direcionado para analisar se os domínios apresentados nos perfis de egressos fazem menção aos saberes ligados à aprendizagem, à escola e aos estudantes da educação básica, público atendido pelos professores que formamos nos cursos de licenciatura. Para fazer a análise foi preciso “dissecar” cada perfil, recortar seus principais domínios apresentados e, a partir daí, problematizar os objetivos propostos.

A análise dos enunciados dos perfis de egressos permite muitas interpretações. Observar os domínios que são apresentados e o lugar ocupado nos referidos perfis permite perceber como essa área de conhecimento tem representado o conjunto de saberes que deseja ser construído pelos profissionais licenciados para o exercício da profissão. Por esse ângulo de percepção é possível afirmar que dois conjuntos de domínios – ou saberes – se apresentam com mais visibilidade nos enunciados analisados. Aqueles domínios ligados aos saberes teórico-historiográficos e aqueles ligados ao ensino da história na educação básica. Esses indicativos sinalizam que na concepção dos cursos analisados espera-se dos licenciados o domínio dos conteúdos no campo da teoria/metodologia associado aos conhecimentos dos conteúdos históricos propriamente ditos. Esses saberes aparecem, no conjunto dos 27 perfis analisados, apresentados com outros saberes, aqueles acerca dos conteúdos a serem ensinados na atividade docente.

Para ensinar História a um estudante em período de escolarização básica é necessário o domínio dos conhecimentos acerca da História, do ensino e do estudante, como defende Flávia Caimi (2015). Dominar os conhecimentos da história ensinada – ou dos conteúdos a serem ensinados – para os alunos/as na escola básica necessariamente requer o manuseio de habilidades acerca das formas de aprendizagem e da aprendizagem histórica em especial. Da mesma forma também se entende como necessário um conhecimento mínimo acerca do espaço de atuação dos profissionais formados e do público atendido por eles e do saber histórico escolar.

Encontramos nos perfis analisados um conjunto de enunciados que se refere aos domínios da História e aqueles associados ao do ensino de História. Se afunilarmos as lentes de percepção para buscar indícios acerca de como os saberes ligados à aprendizagem, à escola e aos estudantes em período de escolarização básica aparecem nos PPPs, os resultados apresentam outras leituras. Uma busca no texto dos perfis pelas palavras “aprendizagem”, “escola” e “aluno” (ou “estudante”) mostra como é reduzida a presença dessas categorias.

Em relação à “escola” como espaço principal de atuação dos licenciados, os domínios que aparecem nos enunciados fazem referência ao saber histórico escolar. Na UFPA há referência ao “domínio do saber histórico escolar e das disciplinas escolares”. Na mesma instituição há enunciado que expressa a necessidade do domínio para “transformar o conhecimento historiográfico em saber histórico escolar”. O mesmo domínio (necessário para transformar o conhecimento histórico-acadêmico em saber escolar) aparece na UFMA, UFPI e UFRN. Na UFRGS se encontra um enunciado com a semântica análoga. Trata-se do domínio “para acompanhar e avaliar o saber histórico escolar” e “para estabelecer as relações entre o debate historiográfico atual (temas, teorias e métodos) com o saber histórico escolar”. No que diz respeito à necessidade em compreender a escola como construção histórica, apenas a UFU expressa textualmente que espera de seus egressos o domínio “dos saberes teóricos e práticos para a compreensão da escola problematizando-a em sua temporalidade/historicidade”.

No que tange aos domínios relacionados à aprendizagem, identifica-se a presença no perfil de egresso da Unifap, UFPA, UFRR, UFC, Ufal, UFMA, UFPE, UFRN, UFMT, Ufes, UFRJ, UFU, UFPR e UFRGS. Se afunilarmos o olhar, se percebe que o domínio mais recorrente, no que tange à aprendizagem, diz respeito aos conteúdos de ensino-aprendizagem. Ou seja, se espera que os professores tenham domínios dos conteúdos que envolvem o ensino-aprendizagem dos estudantes na educação básica. Há poucos indícios que sinalizam a necessidade de os professores dominarem o que é aprendizagem – menos ainda aprendizagem histórica. No perfil de egresso da Unifap há menção ao domínio “sobre a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos”. Na UFPA, por sua vez, se identifica a referência ao domínio “da aprendizagem dos alunos”. No perfil de egresso da Ufal a referência se relaciona ao domínio de “orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos”. A UFMA apresenta domínios que tratam de habilidades para “criar relações que favoreçam à

aprendizagem” e “elaborar situações didáticas promotoras de aprendizagem”. A UFRN faz referência ao domínio “da aprendizagem dos conceitos históricos”.

O perfil de egresso da UFMS apresenta um conjunto de domínio ligados a “temas da docência” e entre esses se faz referência ao domínio de “planejamento, avaliação de situações didáticas e da aprendizagem dos estudantes”. A UFRJ espera que seus egressos dominem “a aprendizagem em História”. A UFU, por sua vez deseja que seus licenciados tenham domínio “da atuação focada na educação, investigação e reflexão crítica na perspectiva do ensino-aprendizagem da educação básica”, ao passo que a UFRGS espera que os professores formados apresentem “domínio sobre o processo de aprendizagem sobre os sujeitos em diferentes fases de desenvolvimento”.

Quando o ângulo é focado para perceber os domínios que expressamente fazem referência aos alunos (ou estudantes) em períodos de escolarização, se identifica sua presença apenas na UFPA, Ufal, UFMA, UFRN, UFMS, Ufes, UFPR e UFRGS. Na UFPA e na Ufal espera-se domínio sobre a aprendizagem *dos alunos*. Na UFMA se menciona domínio “para transformar o conhecimento em saber escolar *a partir da experiência dos alunos*”. Na UFRN também se encontra um enunciado pelo qual se espera o “domínio de selecionar e usar dos recursos didáticos e metodológicos *adequando-os às especificidades dos alunos*”. Na UFMS espera-se que os licenciados tenham “domínio de conhecimento sobre os ‘diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos’”. A UFES apresenta que os professores formados tenham “domínios sobre os *conhecimentos prévios dos alunos*”. Na UFPR consta o “domínio de métodos que favoreçam o ensino do que é uma pesquisa [...] para o aluno”. Na UFRGS a habilidade esperada para esse domínio se refere à capacidade de “desenvolver metodologias de ensino que possibilitem aos alunos da educação básica compreender os processos pelos quais se constrói o conhecimento histórico” (UFRGS, 2018, p. 67, destaques inseridos).

É oportuno destacar que a análise acerca da presença de determinado domínio nos enunciados dos perfis analisados não pode ser operada por uma leitura que apreenda uma relação de determinismo entre o escrito e o vivenciado nos percursos de formação inicial. A despeito da inserção de domínios ligados ao exercício da docência e à temática acerca do próprio ensino como habilidades necessárias à profissão, nem todos os PPPs garantem disciplinas obrigatórias em número adequado para os estudos acerca dos referidos domínios.² Em outras palavras, não podemos operar com uma concepção que estabeleça uma relação de equiparação entre o enunciado do perfil de egresso e a construção dos domínios apresentados. Expressar que o egresso deve ter o domínio de determinados conhecimentos não significa que o referido domínio e os conhecimentos sejam construídos, obviamente.

O que está nos perfis não necessariamente será contemplado no rol de componentes curriculares oferecidos nos percursos de formação inicial. Da mesma forma, a execução das disciplinas pode oferecer experiências que promovam a construção de certos domínios para além aqueles descritos nos perfis. Ainda precisamos de pesquisas que analisem a relação entre os perfis de egressos e a configuração curricular dos PPPs em termos de oferta de disciplinas e/ou atividades voltadas a promover o desenvolvimento dos referidos domínios esperados pelos egressos dos cursos.

No conjunto das informações catalogadas se percebem diferentes arranjos no que tange aos domínios esperados pelos egressos. Há instituições – e até regiões – em que se identifica um maior destaque para os enunciados que fazem referência aos saberes históricos historiográficos em relação àqueles que envolvem a docência na educação básica, à aprendizagem e os estudantes, crianças e jovens que são atendidos pelos profissionais formados nos cursos analisados. A análise aqui construída não almeja diminuir a importância dos saberes de referência nos percursos formativos, afinal, ninguém ensina o que não sabe, diga-se à exaustão. As reflexões são direcionadas no sentido de ampliarmos as lentes perceptivas para compreender que somente os domínios dos saberes histórico-historiográficos não são suficientes e, portanto, é necessária a crítica. Sabemos, todavia, que não existem receitas

prontas ou modelos definidores capazes de apontar caminhos tranquilos ou portos seguros. A única certeza que dispomos é da necessidade de pesquisas que tematizem os percursos de formação inicial, pois como defende Maurice Tardif (2014),

Até agora, a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos, geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo em seguida serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. (Tardif, 2014, p. 23).

Nesse sentido, precisamos, isso sim, desnaturalizar os saberes selecionados para compor as propostas dos cursos de licenciatura em História e assim, problematizar por que ensinamos o que ensinamos na formação inicial do professor de História e quais equilíbrios possíveis atendem às demandas do tempo em que estamos imersos no que tange à formação inicial do professor de História.

Conclusões iniciais

O campo do ensino de História tem se consolidado e ganhado robustez. Como lugar de fronteiras (Monteiro, 2007) tem tensionado as relações de poder que constituem a História como ciência e lugar de formação docente, estabelecendo debates que problematizam os desafios em formar um/a professor/a de história. Durante muito tempo as reflexões sobre a formação docente do professor de história, o universo constituinte da história ensinada e/ou do saber histórico escolar não se constituíam temas de interesse da ciência histórica. As pesquisas ligadas ao ensino de história e à formação docente desses profissionais estavam (estão?) alocadas principalmente no campo da educação, como mostram Oliveira e Freitas (2013) e Coelho e Bichara (2019). Apesar da demora, da resistência e do ritmo lento, a História tem gradativamente entrado na disputa no que tange ao debate que envolve o ensino de História e a formação docente dos profissionais que atuam nessa área. Nesse sentido, é oportuno destacar a importância em situar as pesquisas *em* ensino de História e não apenas *sobre* o ensino de História, como defende Carmen Teresa Gabriel (2019).

Talvez o fio que entrelaça o emaranhado novelo que constitui a História como área de conhecimento no Brasil é que a maioria absoluta de seus profissionais tem a docência como atividade de atuação. Poderíamos dizer que somos todos – ou quase todos – professores, independente da classificação/hierarquização atribuída ao nível de ensino em que nos inserimos. Do ensino fundamental ao chamado ensino superior, somos professores. Essa constatação deveria ser motivo e força de potência para que a docência se constituísse em objeto/temático e lugar de interesse maior dessa área de conhecimento.

Entender o universo constituinte das práticas e relações que concorrem para construir a docência em História como lugar de saber/poder precisa ocupar a ordem do dia para essa ciência. É nesse movimento de reflexão que as análises sobre os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de licenciatura em História ganham inteligibilidade. Compreender seu processo de construção, as disputas vivenciadas dentro dos departamentos, as negociações para as mudanças, as inserções ou amputações nos permite ampliar o entendimento da complexidade que envolve os saberes definidos em cada momento como sendo necessários à formação do professor de História.

Como mostrado no presente texto, os domínios associados aos saberes histórico-historiográficos ainda desfrutam de maior visibilidade entre as indicações registradas em parte dos perfis de egressos analisados. São saberes voltados aos conhecimentos teóricos, metodológicos e de conteúdo historiográfico que aparecem entre os primeiros identificados nos perfis analisados, destacando os fundamentos necessários à pesquisa acadêmica. No entanto, também se percebe que em outras instituições os

registros mostram uma considerada inserção dos domínios ligados aos conhecimentos da docência na educação básica. Percebe-se referências aos saberes dos conteúdos a serem ensinados e em menor proporção se identifica alusão aos domínios sobre os processos de aprendizagem, aos saberes histórico escolar e a própria escola como construção histórica. Refletir sobre a seleção desses saberes e o que eles representam na configuração da História como ciência e espaço de formação docente pode contribuir para desnaturalizar certas práticas e criar possibilidades de ressignificar e projetar outros desenhos para os percursos formativos.

Referências

- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas, v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CAIMI, Flávia Eloisa. A licenciatura em História frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares. *Revista Latino-Americana de História*, v. 2, n. 6, p. 193-209, 2013.
- CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história? *Revista História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, 2015.
- CAVALCANTI, Erinaldo. A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. *Educar em Revista*, v. 34, p. 249-267, 2018.
- CAVALCANTI, Erinaldo. "Onde está o ensino nas disciplinas de Teoria da História ensinadas no Brasil? Reflexões sobre a formação docente dos professores de História". *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, Ouro Preto, v. 14, n. 36, p. 133-166, 2021.
- CAVALCANTI, Erinaldo. O lugar da aprendizagem histórica nos percursos de formação inicial do professor de história no Brasil. *Revista Antíteses*, v. 15, p. 127-154, 2022.
- CAVALCANTI, Erinaldo. Ensino de História: escola e referências de leitura representadas nas ementas curriculares. *Revista Educação* (Santa Maria. Online), v. 48, p. 1-24, 2023.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em História e a lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-39, 2018.
- COELHO, Mauro Cezar; BICHARA, Taissa. Ensino de história: uma incursão pelo campo. In: MONTEIRO, Ana Maria; RAJELO, Adriana (org.). *Cartografias da pesquisa em Ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. p. 63-83
- FERREIRA, Angela Ribeiro. A Prática de ensino na formação do professor de História no Brasil. *Revista História Hoje*, v. 3, n. 5, p. 301-320, 2014.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. Desafios do ensino de História. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 79-93, 2008.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papyrus, 2012.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- GABRIEL, Carmen Teresa. Pesquisa em Ensino de História: desafios contemporâneos de um campo de investigação. In: MONTEIRO, Ana Maria; RAJELO, Adriana (org.). *Cartografias da pesquisa em Ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. p. 143-161
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.
- OLIVEIRA, Margarida Dias de; Freitas, Itamar. Desafios da formação inicial para a docência em história. *Revista História Hoje*, v. 2, n. 3, p. 131-147, 2013.
- MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

RIBEIRO, Renilson Rosa. Entre textos e práticas: ensino de história, instituição escolar e formação docente. *Revista História e Ensino*, v. 21, n. 2, p. 151-179, 2015.

RICCI, Claudia Sapag. Historiador e/ou professor de história: a formação nos cursos de graduação de História. *Revista História Hoje*, v. 4, n. 7, p. 107-135, 2015.

RICŒUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RICŒUR, Paul. O passado tinha um futuro. In: Morin, Edgar (org.). *A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

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

Notes

¹ Como já mencionado, os textos dos perfis não têm padrão de estilo. Nem todos os perfis estão na estrutura de tópicos. Assim, as informações do Quadro 2 ao 6 foram elaboradas de forma resumida e adaptadas em tópicos. À guisa de exemplo, há perfil que apresenta um parágrafo inteiro explicando que se espera do formando o domínio acerca das principais reflexões pedagógicas, sendo resumido, nos quadros aqui elaborados, pela expressão “domínio das reflexões pedagógicas”.

² Sobre as questões relacionadas ao Ensino de História propriamente dito, as matrizes curriculares dos 27 PPPs analisados ainda disponibilizam poucas disciplinas obrigatórias voltadas especificamente para esses estudos como demonstrei em outros textos. Ver Cavalcanti (2018, 2020, 2022).

Submetido em: 05/10/2022

Aceito em: 08/11/2023