

OS PPP'S DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA COMO DISPOSITIVO: DIÁLOGO E POSSIBILIDADES ENTRE TEORIA E ENSINO DE HISTÓRIA¹

THE PPP'S IN HISTORY DEGREE COURSES AS A DEVICE: DIALOG AND POSSIBILITIES BETWEEN THEORY AND HISTORY TEACHING

LAS LICENCIATURAS DE HISTORIA COMO DISPOSITIVO: DIÁLOGO Y POSIBILIDADES ENTRE TEORÍA Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Erinaldo Cavalcanti²

Resumo: O presente artigo é resultado das pesquisas desenvolvidas no projeto *A história ensinada: saberes docentes, livro didático e narrativas* e se propõe a analisar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) como um dispositivo. Para tanto, mobilizo os estudos já realizados no projeto sobre os PPPs e os diálogos com a literatura realizada. Inspirado nas análises promovidas por Michel Foucault (2004) e Giorgio Agamben (2009) acerca do que é um dispositivo, o presente texto se propõe a contribuir com o debate que tematiza a História como área de conhecimento que forma os professores para a atuação na Educação Básica. As análises sinalizam a complexidade dos PPPs, apontam para o potencial operatório do conceito dispositivo como uma chave de leitura para problematizá-los e demonstram a potencialidade desses documentos para as pesquisas no campo do Ensino de História.

Palavras-chave: História; Dispositivo; PPPs; Ensino de História; Formação Docente Inicial.

Abstract: This article is the result of research carried out in the project *The History Taught: teacher knowledge, textbook and narratives* and proposes to analyze PPPs as a device. For that, I use the studies already carried out in the project on PPPs and the dialogue with the mobilized literature. Inspired by the analyzes promoted by Michel Foucault (2004) and Giorgio Agamben (2009) about what a device is, this text proposes to contribute to the debate that thematizes History as an area of knowledge that trains teachers to work in Education Basic. The analyzes indicate the complexity of PPPs, point to the operative potential of the device concept as a reading key to problematize them, and

ARTIGO

demonstrate the potential of these documents for research in the field of History Teaching.
Keywords: History; Device; PPPs; History Teaching; Initial Teacher Training.

Resumen: Este artículo es el resultado de una investigación realizada en el marco del proyecto *Historia enseñada: saberes docentes, libros de texto y narrativas* y tiene como objetivo analizar los Proyectos Políticos Pedagógicos (PPP) como dispositivo. Para ello, movilizo los estudios ya realizados en el proyecto sobre los PPP y los pongo en diálogo con la literatura. Inspirado en los análisis de Michel Foucault (2004) y Giorgio Agamben (2009) sobre lo que es un dispositivo, este texto pretende contribuir al debate sobre la Historia como área de conocimiento que forma profesores para trabajar en la Educación Básica. Los análisis destacan la complejidad de los PPP, señalan el potencial operativo del concepto de dispositivo como clave para problematizarlos y demuestran el potencial de estos documentos para la investigación en el campo de la Enseñanza de la Historia.

Palabras clave: Historia; Dispositivo; PPP; Enseñanza de la Historia; Formación inicial del profesorado.

Introdução

A educação, e o ensino de História em especial, têm sofrido diferentes ataques. Recentemente foi aprovado o projeto que formaliza o chamado Novo Ensino Médio no qual as discussões dos/as pesquisadores/as especializados foram ignoradas. As mudanças no Ensino Médio são resultantes do projeto político decorrente do golpe parlamentar de 2016. Com essas mudanças, os estudantes matriculados no Novo Ensino Médio, que continua algemado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estarão sujeitos a uma experiência formativa que potencializa a dimensão tecnicista como defende Santos (2021). Mas, tão importante como fazer a crítica a esses documentos normativos é também direcionar o ângulo de atenção para refletir criticamente como os cursos de licenciatura em História têm efetivamente se preocupado com as questões que envolvem o ensino de História e a formação do professor. Como os Projetos Políticos Pedagógicos desses cursos têm lidado com as questões que envolvem o ensino e a formação docente.

Às vezes, é imperativo repetir algumas assertivas. O ensino de História, não se configurou como tema de interesse na ciência histórica como mostrou Jörn Rüsen (2006) e a teoria da história, como o contexto do Brasil, continua silenciando o debate sobre ensino de História, como apontou Cavalcanti (2021). Há momentos em que é necessário retomar algumas reflexões que, anteriormente, já foram pautas de importantes debates. No entanto, a repetição enredada com as demandas do tempo presente, no qual elas se enunciam, ganha outras configurações e não se constitui em simples reprodução. A repetição não é, portanto, uma cópia do que foi dito e escrito outrora. Se constitui, pois, em elaboração — ou reelaboração — quando se encontra costurada pelos fios que tecem as redes do tempo e as linhas que costuram os espaços em que ocorre a enunciação.

A repetição, aqui, desfruta de alguma “autenticidade”. Faço uso desse conceito inspirado em Walter Benjamin (1994) ao analisar as singularidades do espaço e do tempo, como condicionantes que impelem às obras de arte um caráter de autenticidade, que nenhuma cópia, por mais perfeita que fosse, seria capaz de reproduzir. Para ele, “[...] o *aqui* e o *agora* constituiu o conteúdo da sua autenticidade.” (Benjamin, 1994, p. 167. Grifo nosso). Nessa perspectiva, essa escrita, essa enunciação, essa reflexão, mesmo repetindo algumas assertivas, se insere nesse “aqui” de lugar e nesse “agora” de tempo quando está sendo gestada. Nesse sentido, e apenas por esse, é uma “repetição criadora”.

Ademais, não podemos esquecer que essa repetição só se torna possível porque outros/as pesquisadores/as já iniciaram — e tantos outros seguem continuam — as trilhas pelas quais caminhamos nesse espaço chamado Ensino de História. Trilhas que se ressignificam e se desdobram em veredas com a chegada de outros caminhantes e outras perspectivas. Portanto, não se trata de uma repetição pura e simples do que já

ARTIGO

foi asseverado. Nesse sentido, trata-se de uma “repetição criadora”, cuja enunciação só é possível porque muitos colegas pesquisadores/as, criaram percursos pelos quais as reflexões do e sobre o ensino de História mostram densidade e potencialidade há mais de 30 anos. Sem essas/esses caminantes de outrora — e de agora — não seria possível repetir, enunciar, emitir, proclamar, proferir e criar esses questionamentos.

É situado nesse espaço de reflexões, que as análises no presente artigo se inserem. Entendo que é obrigação da ciência histórica, área de conhecimento onde se forma o/a professor/a de História, colocar no centro do debate as questões ligadas ao ensino e à formação docente. Compreendo que deve ser uma demanda da(s) teoria(s) da História também se preocupar e problematizar as questões concernentes ao ensino e à docência do profissional formado nessa área. Assim, o artigo é resultante de quase uma década de pesquisas sobre o ensino de História e a formação docente. Na primeira parte do texto se estabelece um diálogo com alguns estudos que se aproximam dos questionamentos colocados. Na sequência o diálogo é tecido com alguns autores do campo da teoria, em especial, Michel Foucault (2004) e Giorgio Agamben (2009) a partir do conceito de dispositivo, de modo a estabelecer um primeiro movimento de aproximação para problematizar os PPP's apreendendo-os como dispositivos político-epistêmicos na e sobre a pesquisa acerca do/a professor/a de História. Trata-se da análise de 27 PPP's³ que vem sendo problematizados no referido projeto há quase uma década de estudos.

Situando e ampliando o debate

É necessário repetir mais uma vez — e quantas vezes mais sejam necessárias — que o Ensino de História está sob ataque. É urgente repetir que precisamos repensar os modelos de formação inicial. É necessário repetir que os cursos de formação inicial de professores de História têm sua responsabilidade nas relações política-epistêmicas pelas quais também se constrói a docência na Educação Básica. Até quando uma parte dos colegas que são professores dos cursos de licenciaturas vão permanecer trancados em seus castelos, falando para si mesmos, ignorando que precisamos repensar os modelos de formação inicial onde formamos nossos professores para atuarem na escola básica? Sabemos que esta discussão vem sendo pautada há mais de trinta anos por diferentes pesquisadores/as no campo do Ensino de História. Todavia, os efeitos ainda estão longe de serem aqueles desejados por quem habita esse espaço de produção de saber, denominado de Ensino de História.

É urgente que os departamentos e/ou as faculdades responsáveis pela formação dos professores assumam de vez que nossos modelos de desenhos curriculares continuam formando professores sem levar em conta as mudanças pelas quais a sociedade tem passado. Os PPPs dos cursos de licenciatura estão configurados como se os professores

ARTIGO

por eles formados fossem lecionar História no alvorecer do século XIX. Façamos um esforço — pela honestidade intelectual que deve reger nossas práticas — para olhar as matrizes curriculares que estão desenhadas em nossas faculdades. Reconheçamos que dialogamos muito pouco ou quase nada com o debate especializado com outros saberes que são necessários à docência na Educação Básica. As disciplinas de Teoria da História, como mostrou Cavalcanti (2021), não têm sinalizado interesse pelo Ensino de História.

É preciso desenhar, pintar, gesticular, narrar, expressar e repetir que, para ser professor, não basta conhecermos os conteúdos historiográficos. Isso não significa dizer que o conhecimento de nossa área é de menor importância. Óbvio que não. Como defendia Paulo Freire (2019) desde a década de 1970, ninguém ensina o que não sabe, o que não conhece. Mas, definitivamente, o professor que entra em uma sala de aula do 6º ano do ensino fundamental, que domina apenas os conhecimentos da historiografia do chamado mundo Antigo Clássico, poderá ter dificuldades para dar uma aula para 40 ou 50 alunos (sobre os quais pouco ou nada conhece).

Pelos PPP's analisados no projeto de pesquisa, também é possível, que esse professor não conheça os debates acerca de como se aprende História, ou o que significa aprender historicamente e, até mesmo, o que significa aprender. Os cursos de licenciatura dos campi sede das universidades federais, que compõem o corpus documental da pesquisa, não oferecem nenhuma disciplina obrigatória voltada especificamente para o debate sobre o que é aprendizagem histórica (Cavalcanti, 2022). O exemplo dos conteúdos ligados à chamada antiguidade — e considerada clássica — não aparece aqui por acaso. Nos currículos da Educação Básica, os nossos estudantes do 6º ano têm aulas, predominantemente, da chamada História Antiga. Por que será? Precisamos refletir a quem, de fato, interessa ministrar aulas de História para crianças de, aproximadamente, 10 anos de idade, sobre aquilo que, por convenção e interesse político-epistemológico, é chamado de História Antiga, Medieval, Moderna ou Contemporânea.

Assim como, muitas vezes, as responsabilidades das fraturas indesejadas são atribuídas aos outros, também costumamos ouvir que o problema reside na escola, nas condições de trabalho dos professores da Educação Básica, e segue a lista de apontamentos. Dificilmente, em situações como essas, presenciamos posturas que interrogam como nós — professores do magistério dito superior — estamos formando os professores que atuam na Educação Básica. A ignorância ou presunção leva sempre a apontar o problema no outro, externo a nós. Uma olhada rápida nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos cursos em que atuamos seria suficiente para mostrar que a situação é bem mais complexa do que se supunha, e que todos nós temos responsabilidade nessa ceara. Não constatamos, via de regra, colegas que interrogam a configuração da própria matriz curricular pela qual lecionamos todos os semestres.

ARTIGO

Não costuma ser ponto de reflexão compreender a seleção e distribuição dos saberes dentro dos PPPs.

Naturalizou-se uma formatação em que — a despeito de poucas mudanças — começamos a instrumentalizar os professores, nas primeiras disciplinas, com os conteúdos da História Antiga, mais a disciplina de Introdução aos Estudos Históricos. De forma mais específica, trata-se de uma configuração — definida pela colonização europeia da História que instituiu uma proposta de ciência e determinou o que era a História Antiga — que mantemos desde a criação dos primeiros cursos de História no Brasil (Nascimento, 2013). Esse sequenciamento segue nas disciplinas seguintes que tematizam a chamada História Medieval, mesmo que o nome de batismo dos componentes curriculares seja diferente. Os textos das ementas sinalizam ser a experiência medieval o foco de análise.

Mas, em nada contribui a postura que, cotidianamente, presenciamos quando nossos colegas de departamento expressam que nada podemos fazer porque o problema é do currículo da Educação Básica. Para muitos dos profissionais que formam professores, o currículo é uma entidade abstrata, sobre a qual diversos professores formadores ignoram completamente. Em situação análoga, costuma-se dizer que a responsabilidade maior é do livro didático de História. Esse material é facilmente localizado e rapidamente atacado. É possível encontrar um exemplar e mostrar, no sumário, a distribuição dos conteúdos. Ainda costumamos ouvir assertivas que asseveram ser o livro didático composto por um texto raso, simplista, superficial, cronológico e que não ajuda o estudante a entender a história nem o professor a trabalhar criticamente. Essas expressões dizem mais dos sujeitos que as enunciam do que do enunciado. Muitos ignoram completamente o que implica produzir uma narrativa didática que será transformada em livro didático para crianças e professores/as, como já demonstrou Choppin (2004, 2009) e Cavalcanti (2016).

Quando não é suficiente apontar o currículo e os livros didáticos como os responsáveis, o foco recai na escola, desvalorizada, desprestigiada, desgovernada e tantos “des”. Ao cardápio, ainda é acrescido que os estudantes estão desestimulados, não querem aprender e não respeitam os professores. Logo, a responsabilidade não é daqueles que trabalham na universidade, que fazem pesquisas e publicam. Portanto, nada ou quase nada pode ser feito. Obviamente, a escola e os livros didáticos se constituem em questões necessárias e urgentes para o debate. Não se trata de negá-las. Trata-se de trazer para nosso campo de atuação o que nos compete nessas relações. É necessário, mais uma vez, problematizar como nossos PPPs tratam a docência. É preciso, pois, refletir qual o lugar atribuído à escola, como tema de interesse, sendo ela o espaço de atuação daqueles profissionais formados por nós. Nos percursos de formação inicial, em que momentos há espaços para estudar/problematizar o aluno, aquele que será atendido pelos professores por nós formados, os jovens em período

ARTIGO

de escolarização básica? Qual o espaço atribuído para a reflexão sobre aprendizagem? Sim, temos que repetir mais uma vez ou mais uma centena de vezes: esses saberes não são priorizados nos cursos de formação inicial do professor de História.

Os colegas — professores do magistério considerado superior — conhecem bem a assertiva que diz ser a História filha do tempo. Quase um jargão, convenhamos. Parece, em certo sentido, que o uso dessa assertiva naturalizou seu significado. Se a História é filha do tempo, significa, entre outras coisas, que ela não tem vida perene. Vai acabar seja lá quando for, na temporalidade que for. A maioria dos colegas esquece que fez concurso para professor do magistério superior, que tem a docência como eixo estruturante do ofício e que os cursos em que atuamos existem porque ainda é preciso formar professor para atuar na Educação Básica.

O “tempo-pai” parece que está dando sinais de que vai reduzir a vida útil da “filha-história”. Não seria impossível tramitar pelo congresso nacional — cuja configuração demonstra como uma parte cada vez maior dos nossos parlamentares está sedenta por projetos que violentam a educação pública e estrangulam a área das humanidades em especial — um projeto de lei para acabar com a obrigatoriedade do ensino de História na Educação Básica, como uma matéria disciplinar, semelhante ao que ocorreu com a proposta inicial do Novo Ensino Médio. Em um cenário extremo como esse, os cursos de licenciatura continuariam existindo? Defendo que, dentro do nosso quinhão de responsabilidade, a cada dia que não potencializamos o ensino de História como lugar de produção de saber, espaço de atuação docente capaz de promover formas de ver, sentir e viver, estamos contribuindo para diminuir a vida “útil” da História no tempo. A cada ação que implica a manutenção de História distante das demandas do tempo em que vivemos, estamos ajudando o “pai” a sucumbir com a “filha”. A cada ação em que não potencializamos compreender a dimensão de formação de professor dessa área de conhecimento, estamos dando nossa contribuição para reduzir a vida da ciência histórica na luta interminável contra o tempo.

As pesquisas que problematizam os percursos de formação inicial do professor de História mostram como essa temática é apreendida e representada nos cursos de licenciatura. Marieta de Moraes Ferreira e Renato Franco (2008) destacam que o ensino ainda ocupa um lugar de pouca expressividade nos departamentos de História das grandes universidades. Renilson Rosa Ribeiro (2015) ressalta o lugar de invisibilidade ocupado pela docência, como espaço de atuação do historiador nos cursos de licenciatura em História. Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho (2018) mostram como os saberes teórico-históriográficos ocupam maior parte da distribuição do tempo entre os demais componentes destinados aos outros saberes da docência. Essa reflexão também foi apontada por Flávia Caimi (2013) e Ângela Ferreira (2014). Erinaldo Cavalcanti (2019) mostra de que forma o ensino de História ainda ocupa um lugar de menor expressividade no arranjo das disciplinas obrigatórias

nos PPPs de História de uma parte das universidades federais no Brasil. Uma situação idêntica ao espaço ocupado pelo debate sobre os livros didáticos (Cavalcanti, 2018) e a aprendizagem (Cavalcanti, 2022) nos cursos de formação inicial analisados pelo autor.

A partir das pesquisas sobre os PPPs, desenvolvidas no projeto A História ensinada: saberes docentes, livros didáticos e narrativa, e do diálogo com a literatura mobilizada, pretendo ampliar as reflexões acerca dos PPPs dos cursos de História, experimentando a possibilidade de apreendê-los como dispositivos. Entender os PPPs como dispositivos pode contribuir para ampliar as reflexões sobre as práticas e relações que corroboram e concorrem com o processo de formação inicial do professor de História. Inspirado nas análises promovidas por Michel Foucault (2004) e Giorgio Agamben (2009) acerca do que é um dispositivo, o presente texto se propõe a contribuir com o debate que tematiza a História como área de conhecimento que forma os professores para a atuação na Educação Básica.

O que é um dispositivo? Notas iniciais e aproximações analíticas

Para Michel Foucault (2004, p. 244) o dispositivo apresenta, necessariamente, três aspectos, que consistem em:

[I] um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos [...]. O disposto é a rede que pode se estabelecer entre esses elementos.

[II] Tal discurso pode aparecer como um programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda.

[III] O dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência.

O primeiro aspecto assinalado por Michel Foucault diz respeito à dimensão heterogênea e discursiva do dispositivo, que engloba, entre outros elementos, normas e enunciados científicos. Entendo ser possível estabelecer uma vizinhança entre essas dimensões com os PPPs de História. Ao analisá-los, percebe-se o quanto são heterogêneos esses documentos. Diferentes enunciados científicos estão presentes sobre os mais variados temas que englobam os saberes presentes nos percursos de formação inicial. Uma análise comparativa entre os PPPs de cada instituição sinaliza, igualmente, a diversidade de enunciados sobre os referidos saberes presentes em cada documento.

Se tomarmos a História como uma instituição (Certeau, 2007), é possível apreender

ARTIGO

os PPPs dos cursos, em que são formados seus profissionais, como um programa pelo qual se define um conjunto de normas, procedimentos e escolhas, formatado como uma prática. Tal programa, ao mesmo tempo em que justifica sua configuração, permite o que considera válido e proíbe o que institui como inadequado. Também é possível apreender a configuração dos PPPs como uma forma pela qual a instituição História respondeu às demandas históricas sobre o que se considera válido em relação ao profissional formado nesse lugar de saber/poder.

Giorgio Agamben (2009) é outro filósofo que permite estabelecer um diálogo no que se refere a esse dispositivo. Em uma reflexão direta com Michel Foucault, ele reforça as assertivas foucaultianas sobre o dispositivo e amplia o entendimento sobre esse conceito. Em suas palavras:

Chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o Panóptico, as escolas, a confissão, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc., cuja conexão com o poder é em certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e — por que não — a própria linguagem, que talvez é o mais antigo dos dispositivos [...] (Agamben, 2009, p. 40-41).

Como assevera Giorgio Agamben, o dispositivo pode ser qualquer coisa que tenha o poder de interferir no ordenamento das relações sociais, alterando sua configuração. Além daqueles ligados às instituições (francesas) pesquisadas por Michel Foucault, como a prisão, a escola e a psiquiatria (para citar apenas três exemplos), os dispositivos são redes de relações de poder capazes de produzir, definir, interferir, condicionar posturas, construir formas de ver, sentir e ser. É, sobretudo, com esse sentido alargado do que é dispositivo que compreendo ser possível estabelecer algumas aproximações com os PPPs. Esses seriam dispositivos capazes de produzir formas de ser e maneiras de atuar dos profissionais formados nos cursos de licenciatura em História.

Apreender os PPPs como dispositivo implica entendê-los como uma construção que não obedece a leis ou relações de caráter determinista, pois sua construção envolve diferentes campos de força. Suas sentenças enunciativas compõem discursos acerca das funções a serem desempenhadas pelos profissionais ali formados. Todavia, a construção dessas funções, feita por meio de um conjunto variado de componentes curriculares, obedece, por sua vez, a outras relações que, mesmo estando conectadas ao PPP como dispositivo, a ele não se subordinam de maneira determinista. Entre os enunciados desse dispositivo e sua exequibilidade, há outras relações com outros sujeitos e práticas que criam campos de tensão, resistência e possibilidades de

execução.

As aproximações, aqui experimentadas, se constituem em uma opção possível de leitura e interpretação acerca dos PPPs como “lugar” de formação dos professores de História. Os PPPs podem, em certa medida, se constituírem em dispositivos produtores de regras, normas, procedimentos, enunciados e fundamentos acerca da formação dos professores de História. Neles, encontramos um conjunto de princípios e códigos pelos quais se constituem os percursos de formação inicial. Os PPPs definem quais saberes devem compor os domínios dos profissionais formados nessa área. Elaboram enunciados que definem o que (quais saberes) e quando (em qual momento) devem ser experienciados nos cursos de licenciatura em História.

Como um dispositivo, os PPPs instituem normas regulatórias para definir os critérios considerados válidos na obtenção dos rendimentos produzidos pelos profissionais em formação. Assim, definem os parâmetros pelos quais se avança e/ou se recua em cada etapa. Em suma, são mecanismos produtores de critérios para atribuição de conceitos (ou notas) que passam a representar rendimentos satisfatórios ou não. No entanto, vale ressaltar que esses critérios, princípios e fundamentos não obedecem às leis de forma mecânica. Apesar dos princípios definidores de rendimentos, como “excelente”, “bom”, “regular” ou “insuficiente”, sua construção/execução obedece a variadas forças e situações. Depende de muitas variáveis, como o docente responsável por cada disciplina, os procedimentos adotados, as estratégias realizadas, o envolvimento de cada licenciando e os critérios avaliativos. No entanto, não se pode negar que sua legitimidade está fundamentada nas normas instituídas e enunciadas nos e pelos PPPs para que o licenciando obtenha os saberes entendidos como necessários ao exercício profissional.

Outro princípio instituidor dos PPPs como dispositivo pode ser identificado em sua função de seleção. Obedecendo a um conjunto amplo e heterogêneo de variáveis, os PPPs selecionam quais passados se ensinam em cada momento dos cursos de formação. Por meio da definição das disciplinas obrigatórias e optativas, entra em cena um sutil e sofisticado poder que define quais conteúdos devem compor as temáticas de estudos quando se selecionam as disciplinas obrigatórias e as eletivas. Assim, esse poderoso mecanismo seleciona quais conhecimentos farão parte dos saberes dos professores em formação.

Uma olhada cuidadosa para as disciplinas obrigatórias nos permite perceber a astúcia desse poder que define quais passados serão estudados e aprendidos na formação inicial. Aqui, também vale a ressalva de que esse poder não é absoluto. O que implica reconhecer que existem possibilidades para resistências, sobretudo quando os docentes vão elaborar seus planos de curso para cada disciplina. Todavia, não há como negar que os PPPs têm o poder de selecionar os saberes acerca das histórias a serem ensinadas quando definem disciplinas como “História Antiga”, “História

ARTIGO

Medieval”, “História Moderna”, “História Contemporânea”, “História da América”, “Brasil Colônia”, “Brasil Império”, “Brasil República”, “Teoria da História” para citar as consideradas clássicas. A margem para os desvios existe, pois nenhum poder é absoluto. Os professores responsáveis por disciplinas como essas têm a possibilidade de definir o “que” ensinar em cada uma delas, mas em alguma medida farão cumprir a oferta dos componentes obrigatórios presentes nos referidos PPPs.

Outra dimensão importante efetivada pelos PPPs diz respeito ao seu poder de classificar. Resultantes de intensas disputas, eles classificam saberes entre obrigatórios e optativos. Em alguma medida, esses documentos contribuem para a definição de sentidos que atribuem a certos componentes curriculares o status de mais ou menos importante. Da mesma forma que também corrobora a classificação dos conhecimentos ao alocar certas discussões como pertencentes à História e outras à Educação, Psicologia. Portanto, os saberes sobre docência, por exemplo, quando são alocados em disciplinas oferecidas pela Educação, estão sinalizando que não competem à História discuti-los.

Os colegas professores responsáveis pelos PPPs classificam as disciplinas atribuindo-lhes um tempo maior ou menor de estudos, pois algumas desfrutam do dobro de tempo em comparação com outras. Para certas temáticas, há três componentes curriculares, ao passo que, para outras, apenas uma disciplina. Ainda encontramos, nos PPPs, as normativas que classificam os rendimentos (ou aproveitamentos) dos profissionais em formação, atribuindo-lhes conceitos, como “Excelente”, “Bom”, “Regular” ou “Insuficiente” para os saberes em construção, ou estratificando-os em notas de zero a 10. Por certo, essas normativas estão atreladas a outras regras institucionais e não são crias dos PPPs, mas neles se encontram e contribuem para a definição de sentidos sobre variadas questões dos respectivos cursos.

Esse poder de classificação implica, diretamente, a apropriação do tempo. Ele se desdobra em uma força capaz de distribuir saberes, funções e princípios durante o período de formação inicial. Mas, também essa distribuição é capaz de provocar ressonâncias nas atividades desenvolvidas pelos professores quando estiverem atuando, à medida em que sua concepção de tempo a ser estudado e aprendido teve sua gestação nas experiências durante o período de formação inicial. Ou seja, o conjunto de saberes e fundamentos teórico-historiográficos, selecionado pelos desenhos curriculares dos PPPs, em alguma medida interfere na forma pela qual os professores irão proceder com a seleção e distribuição do tempo no que tange à escolha dos conhecimentos a serem ensinados na Educação Básica.

Toda seleção promove alguma forma de hierarquia. Escolher implica, necessariamente, selecionar saberes, tempos, conteúdos e procedimentos, e, ao mesmo tempo, deixar de fora outros tempos, saberes e domínios. Ao selecionar os saberes que são alçados ao lugar de conhecimento obrigatório nas disciplinas, os PPPs



demonstram uma sutil hierarquia em que se percebem os conhecimentos entendidos como importantes e a distribuição do tempo para cada temática a ser estudada. Como sinalizado, algumas desfrutam do triplo de tempo em determinados PPPs. Por exemplo, sobre os “tempos modernos” ou “contemporâneos”, em alguns PPPs, são alocadas três disciplinas obrigatórias, ao passo que, para outros tempos, apenas uma. Não cabe, aqui, discutir qual temática é merecedora de mais ou menos tempo para estudo, mas somente registrar, para evitar que se naturalize, como se identifica uma hierarquia na seleção e distribuição do tempo por temas de estudos nos PPPs.

Outra dimensão importante pela qual os PPPs podem ser apreendidos como dispositivo diz respeito à função de controle que desempenham nos percursos de formação inicial. Esses documentos operam como uma espécie de plataforma que controla, até certa medida, os conteúdos e temas a serem estudados, a distribuição do tempo por disciplina ofertada, bem como a alocação de atividades classificadas como práticas e teóricas. Eles definem a quantidade de componentes curriculares e, por meio de suas ementas, sinalizam objetivos de estudo, enunciados historiográficos e temas a serem problematizados em cada disciplina.

Da mesma forma, operam certo controle na indicação de um conjunto de referências bibliográficas para cada temática. Por meio das indicações básicas e complementares, os PPPs oferecem uma lupa pela qual deseja que sejam vislumbradas certas perspectivas teóricas, epistemológicas e historiográficas. Através desses mecanismos, os PPPs mobilizam sutis estratégias de controle a partir das quais vão se lapidando formas de ver e entender o ofício construído nesse lugar. Assim, apresenta-se um conjunto de indicações de leituras consideradas referências para cada temática a ser estudada em um dado momento do percurso de formação inicial. Por outro lado, também mostra sua concepção de História, como área de conhecimento, suas vinculações teóricas e metodológicas. Igualmente, exerce um controle na formação e mobilização de um léxico gramatical que passa a operar pelas práticas vocabulares dos profissionais em formação por meio da disponibilização de categorias conceituais, embasamentos analíticos e fundamentos epistemológicos.

Os PPPs, como dispositivos, são constituídos por uma relação indissociável de saber-poder. Operam por meio de distintos elementos pelos quais se constituem e se legitimam. Os PPPs produzem e dão a ver um conjunto de saberes reconhecidos como necessários ao exercício da profissão dos professores. Oferecem, para cada momento da formação inicial, os conhecimentos mínimos necessários e considerados válidos para cada temática a ser estudada no conjunto das disciplinas ofertadas. Esses saberes, articulados às práticas de ensino, produzem um poder que, uma vez mobilizado pelos profissionais da área, passa a ser reconhecido por uma “comunidade de saber”. Essa é outra dimensão pela qual os PPPs podem ser apreendidos como um dispositivo.

A relação saber-poder foi apontada por Michel Foucault como constitutiva dos

dispositivos. Para ele,

O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem mas que igualmente o condicionam. É isto o dispositivo: estratégias de relações de forças sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles (Foucault, 2007, p. 246).

Para os PPPs, trata-se de uma relação de saber-poder que promove a inteligibilidade necessária para que os profissionais formados atuem e falem em nome de uma categoria profissional que têm a docência como campo de atuação.

No entanto, é oportuno reforçar que essas reflexões, aqui colocadas, não desejam se apresentar como um modelo a ser seguido. São, antes, uma possibilidade existente para o trato dos PPPs, tomando-os como dispositivos. Mas, é imperativo que se leve em consideração o necessário cuidado para evitar aproximações mecânicas entre as questões problematizadas pelos filósofos aqui acionados e os PPPs analisados.

Como em qualquer debate teórico-epistemológico, é necessário que os diálogos entre diferentes autores e o objeto de pesquisa de cada trabalho não sejam mobilizados de forma automática. De tal modo, esse cuidado evita que as aproximações e os distanciamentos sejam operados levando em consideração as possibilidades existentes. Por mais óbvio que seja, deve-se considerar que esses filósofos não pesquisaram os PPPs dos cursos de formação inicial de professor de História no Brasil. Isso implica que os procedimentos realizados precisam ser cuidadosamente articulados. Os PPPs têm práticas que selecionam, classificam, hierarquizam, nomeiam, definem procedimentos e instituem formas de ser e pensar dos profissionais formados; contudo, é necessário compreender as relações de forças específicas a partir das quais essas práticas são construídas, legitimadas e reconhecidas. Ou seja, é indispensável compreender, por meio das pesquisas, as relações de poder constituidoras dos PPPs para, assim, estabelecer as vizinhanças possíveis.

Os PPPs precisam ser apreendidos como linha de chegada de um percurso trilhado em cada lugar de produção. Em outras palavras, para cada ação sinalizada, sentença anunciada ou definição instituída, há um conjunto de forças que se digladiou durante a caminhada construída. Se determinado PPP define quatro disciplinas para História Moderna ou História Contemporânea, tão importante como entender essa formatação é compreender as disputas internas que permitiram essa configuração. Portanto, não devem ser entendidos como um fim, um instrumento pronto e acabado, mas como o resultado de trajetos, escolhas, negociações e disputas entre professores e professoras que configuram os cursos em que são construídos. De tal modo, apreender os PPPs enquanto dispositivos é entendê-los como um instrumento construído por meio de

variáveis forças, evitando que sejam apreendidos como regulamentos construídos naturalmente e desprovidos de intencionalidades. Para entendê-los, é preciso analisar seu processo de construção.

Os PPPs como fonte documental

Além da possibilidade analítica de apreender os PPPs como dispositivo, esses podem se constituir em documentos potentes para a pesquisa no campo do Ensino de História. A depender da perspectiva adotada, os PPPs podem ser operacionalizados como vestígios documentais resultantes das relações praticadas nos departamentos e/ou nas faculdades no que se refere à formação dos professores de História.

Esses documentos podem ser apreendidos como indícios das relações de poder do seu lugar de produção. Inspirado em Carlo Ginzburg (2001), é possível compreender os PPPs como indícios das disputas que envolvem docentes, faculdades, instituições e, inclusive, o Ministério da Educação, por meio de leis, pareceres, decretos e normas sobre os cursos de formação docente. Portanto, os PPPs não podem ser operacionalizados como sinônimos de verdade. Tampouco espelham uma realidade, como se dela fosse uma cópia. Não são reflexo de uma suposta realidade que se encontra presente nas faculdades e/ou nos departamentos. Eles são traços constituintes das práticas que concorrem para criar os percursos formativos dos professores de História. São registros fragmentários que representam parte das disputas que envolvem as condições que permitem, nesse tipo de documento, inserir algumas informações ao passo que proíbem outras.

Essa leitura permite que não se atribua uma crítica aos PPPs, como se neles residisse uma lacuna. Nesse sentido, não é operatório mobilizar uma interpretação cujo fundamento seria sinalizar que há uma falha ou um espaço a ser preenchido. Ou seja, como se tais documentos estivessem vazios ou demonstrassem uma ausência (como se fosse possível encontrar um documento completo). Dito de outra forma, também deve-se evitar apreender os PPPs de forma essencializada. Eles são o que são. Dão a ver e permitem ler uma parte da configuração acerca dos instrumentos documentais que representam um conjunto de práticas sobre o processo de formação inicial dos professores de História. Sinalizam o que foi selecionado — dentre as possibilidades existentes — para configurar os percursos formativos desses profissionais.

Outra dimensão importante a ser considerada diz respeito a evitar análises que sinalizem a existência de qualquer elemento que condicione uma relação mecânica entre o que se encontra escrito e prescrito nos PPPs dos cursos e sua exequibilidade. Entre o que está prescrito e o que é experienciado, existe um universo de tensões, negociações e arranjos que promovem outras configurações para as disciplinas. Há muitas práticas desenvolvidas que não se encontram descritas nos documentos. Há

muitos sujeitos atuando nesse palco e a encenação não segue a determinação irrestrita do roteiro oficial.

Não podemos esquecer outra variável importante nessas relações: a execução das disciplinas, nos cursos de licenciatura, também obedece ao conjunto de práticas ligadas à elaboração dos “Planos de Cursos”, construídos pelos docentes responsáveis. Nesse sentido, cada docente responsável pela oferta da disciplina possui autonomia para alterar e redefinir o plano de trabalho. De tal forma, há uma dinamicidade viva e constante que atualiza as atividades indicadas, os objetivos propostos e as referências sugeridas. Portanto, os PPPs precisam ser pensados como vestígios, como indícios de um universo tenso, denso e complexo de questões em permanentes disputas e metamorfoses.

Essa especificidade não implica, todavia, diminuir a importância dos PPPs. Da mesma forma que não significa diminuir a relevância dos enunciados que constituem esses documentos. Não. Os PPPs demonstram e dão a ver uma interpretação acerca do entendimento da História como ciência, como lugar de formação docente. Permitem compreender como os docentes que atuaram na construção de cada um desses projetos entendiam — e entendem — o que deve ser importante para os profissionais que se formam professores de História.

Qualquer análise dos PPPs precisa considerar as variáveis do processo de construção. Se atentar para o lugar social de sua produção é *sine qua non*. Isso implica destinar atenção às intencionalidades constituintes dos PPPs. Sua produção é resultante de muitas forças, distintas percepções e variadas mãos; trata-se de um documento elaborado por muitos professores e professoras. Nesse sentido, a perspectiva do documento-monumento, defendida por Jacques Le Goff, é uma via interessante de análise. Para esse historiador, “[...] o documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem” (Le Goff, 1990, p. 427). Assim como uma construção elaborada ou uma montagem produzida, os documentos não podem ser apreendidos como cópias da verdade. Nas palavras do autor, não existe documento-verdade. Portanto, “[...] cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo. [...] É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos” (Le Goff, 1990, p. 472-473).

Como qualquer outro documento, os PPPs necessitam ser criteriosos e cuidadosamente analisados. Esses documentos oferecem uma dada representação sobre os cursos e departamentos de História nas universidades do Brasil. Tais matrizes apresentam uma série de discursos e práticas que ajudam a conformar um conjunto de elementos que constituem o “fazer História” como ciência, que forma professores em nossas universidades.

Entender os PPPs, enquanto dispositivos, significa apreendê-los como uma espécie

ARTIGO



de plataforma política, social e cultural para a formação do professor de História. E, como tal, é fortemente disputada, concorrida, desde a gestação de seu nome, pois ora atende como matriz curricular, ora como PPP ou PPC. Não só no âmbito do debate semântico ela é objeto de disputa. Na construção — e na execução — desse dispositivo, há distintas forças que promovem encaminhamentos que não dependem das relações de poder tecidas dentro dos departamentos — ou das faculdades — onde são construídos os PPPs. É o caso de pareceres e normativas dos conselhos superiores de educação que definem certas práticas a serem executadas. Mas, como dispositivo político, um conjunto de escolhas, decisões e procedimentos na exequibilidade dos PPPs, não corresponde ao roteiro das normas prescritas, mesmo que com elas mantenha diferentes relações.

Entre muitos exemplos, podem ser citadas as normas que definem 400 horas de práticas como componente curricular. A execução dessa formativa obedece a muitas relações de forças. Há PPPs que agrupam as horas definidas no parecer regulatório, no estágio supervisionado; há outros que não demonstram como e onde são empregadas as 400 horas, e tantos outros alocam em forma de disciplinas de conteúdo teórico sobre variadas temáticas. Como dispositivo, ele é dinâmico e elástico nas maneiras pelas quais executam os percursos formativos. As disputas sobre o que e como executar cada variável de seu programa envolvem distintos grupos de docentes, variadas perspectivas de formação e diferentes concepções sobre o que deve configurar nos desenhos curriculares a partir dos quais são formados os professores de História.

Os PPPs, enquanto dispositivos, são polissêmicos não apenas em seus significados, pois não desfrutam de consenso sobre os saberes que devem garantir para formar os professores de História. As disciplinas obrigatórias que se identificam nos cursos de licenciatura sinalizam que são os saberes ligados aos conhecimentos teórico-historiográficos os que ocupam maior parcela do tempo na distribuição dos conteúdos a serem estudados. Há espaços que são mais ou menos flexíveis, o que permite maior possibilidade de reordenamento.

Os PPPs oferecem e dão a ler uma dada configuração que as licenciaturas em História adquiriram. Demonstram a concepção de História por meio de seus enunciados, suas disciplinas e seus ementários. Expressam suas filiações teóricas e conceituais. Sinalizam aproximações e distanciamentos com variadas acepções de História. Indicam o que consideram importante na formação dos graduados em História. Informam quais questões são obrigatórias para o profissional da área e quais questões são optativas. Apresentam as diferentes concepções das categorias analíticas que formam essa ciência, como “correntes historiográficas”, “narrativa”, “documento”, “fato/acontecimento”, “tempo” (para citar algumas). Portanto, os PPPs expressam, também, a distribuição dos conteúdos oferecidos em cada período da formação inicial do professor de História. Por conseguinte, quando oferecem as disciplinas obrigatórias,



com suas respectivas cargas-horárias, objetivos e referências de leituras, também apresentam as temáticas apontadas para os estudos em cada momento; o tempo destinado às reflexões de cada tema, e o que é visto como necessário, em termos de leitura, para a compreensão de seus objetivos de estudo.

Conclusões iniciais

Quem atua ou atuou nos cursos de licenciatura e esteve envolvido com mudanças nos PPPs conhece bem como são tensas as relações quando se pleiteiam alterações substanciais que envolvem inserção ou retiradas de disciplinas. Há situações em que alguns colegas demonstram comportamento de posse sobre certos componentes curriculares, e são capazes de arregimentar um exército, se necessário for, para que certas disciplinas não sejam alteradas em termos de oferta e/ou de carga horária.

A reflexão, aqui colocada, não é para defender a inclusão ou extração de um ou outro componente curricular, de uma ou outra temática. Trata-se de problematizar que os arranjos atuais dos cursos de licenciatura são produtos das relações de poder e, portanto, são construções históricas e como tal, não podem ser vistos como naturais. Assim, é necessário desnaturalizar, porque continuamos com arranjos curriculares formatados com disciplinas que mais parecem invenções divinas e sagradas, como se não pudessem ser alteradas. É nesse sentido que cabe questionar sempre a quem, de fato, interessa a manutenção dessa configuração pela qual formamos os professores de História no Brasil. Deve-se questionar a quem, de fato, interessa continuar ensinando o que ensinamos nos cursos de licenciatura. A quais relações de poder interessa manter essa formatação com cursos que continuam (com raras exceções) tendo a Europa como modelo e referente, seja em termos de conteúdos estudados ou de referências bibliográficas utilizadas.

É imperativo problematizar, portanto, qual a dificuldade em potencializar questões que envolvam o ensino de História, uma vez que essa é a principal atividade exercida pelos profissionais formados nos cursos de licenciatura. Qual a dificuldade em problematizar e oferecer disciplinas sobre a escola como construção histórica — como objeto de estudo — sendo ela o principal lugar de atuação dos profissionais formados nessa área? Qual a dificuldade em estudar de forma propositiva, nos percursos de formação inicial, as questões que envolvem aprendizagem histórica, uma vez que os professores precisarão lidar com essa demanda quando estiverem no exercício da docência na Educação Básica?

Uma parte dos colegas que atua na formação inicial — professores formadores dos cursos de licenciatura — desconhece, completamente, o que é dar aula em uma escola da Educação Básica. Uma parte deles não sabe o que é ensinar História para crianças e jovens, como bem destacou Margarida de Oliveira e Itamar Freitas (2013).

Da mesma forma, uma parte dos professores dos cursos de licenciatura em História não sabe o que significa a escola como espaço de atuação e produção de saber, nem o que é aprendizagem histórica. Nesse sentido, concordo com Flávia Caimi (2015) quando assevera que para ensinar História a um estudante da Educação Básica é necessário saber de História, saber de ensino e saber do estudante. Pela configuração em que se encontram os PPPs que compõem o projeto de pesquisa que desenvolvo, fica bastante perceptível que apenas os saberes de História têm sido priorizados nos cursos de formação inicial. De tal modo, compreender as relações constituintes dos PPPs talvez seja um caminho para tensionar certos sentidos e significados, que se pretendem naturais, sobre os saberes selecionados nos percursos de formação inicial. Por conseguinte, apreender esses documentos como dispositivos político-epistêmicos parece ser uma alternativa viável para realizar o bom combate, tensionar as relações e ampliar as possibilidades de mudanças.

No entanto, é oportuno destacar que as reflexões, aqui apresentadas, são um “experimento analítico” que não tem a finalidade de apresentar uma receita para o debate sobre os PPPs, menos ainda sobre o conceito de dispositivo. Trata-se de uma aproximação inicial e possível que pode contribuir com os debates que tematizam esses documentos e os apreendem como instrumentos complexos que não desfrutam de consenso sobre as análises a eles dispensadas.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo?* e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994. v. 1.

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*, São Leopoldo, v. 2, n. 6, p. 193–209, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/rlah.v2i6.189>. Acesso em: 15 de jan. 2023.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história? *Revista História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105–124, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2015v21n2p105>. Acesso em: 16 de jan. 2023.

CAVALCANTI, Erinaldo. Ensino de História, livro didático e formação docente de professores de História no Brasil. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Barcelona, v. 18, p. 49–61, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1344/eccss2019.18.4> Acesso em: 10 fev. 2023.

CAVALCANTI, Erinaldo. A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34,

p. 249-267, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.60111>. Acesso em: 14 fev. 2023.

CAVALCANTI, Erinaldo. Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 5, n. 9, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v5i9.219>. Acesso em: 15 fev. 2023.

CAVALCANTI, Erinaldo. O lugar da aprendizagem histórica nos percursos de formação inicial do professor de história no Brasil. *Revista Antíteses*, Londrina, v. 15, n. 29, p. 127-154, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2022v15n29p127-154>. Acesso em: 2 fev. 2023.

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. DOI: <https://doi.org/10.15848/hh.v14i36.1659>. Acesso em: 2 fev. 2023.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma Nazaré Baia. 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. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698192224>. Acesso em: 2 fev. 2023.

CHOPPIN, Alan. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012>. Acesso em: 2 fev. 2023.

CHOPPIN, Alan. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. *Revista História da Educação*, Pelotas, v. 13, n. 27, p. 9-75, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29026>. Acesso em: 15 jan. 2023.

FERREIRA, Ângela Ribeiro. A Prática de ensino na formação do professor de História no Brasil. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 301-320, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v3i5.123>. Acesso em: 2 fev. 2023.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renata. Desafios do ensino de História. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 79-93, 2008. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1295>. Acesso em: 2 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 58. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 20. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A formação do professor de história no Brasil: percurso histórico e periodização. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 265-304, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v2i4.98>. Acesso em: 20 jan. 2023.

OLIVEIRA, Maria Margarida Dias; FREITAS, Itamar. Desafios da formação inicial para a docência em História. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 131-147, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v2i3.75>. Acesso em: 20 jan. 2023.

RIBEIRO, Renilson Ribeiro. Entre textos e práticas: ensino de história, instituição escolar e formação docente. *História e Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 151-179, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2015v21n2p151>. Acesso em: 20 jan. 2023.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, 2006. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/279/285>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SANTOS, Maria Aparecida Lima. Ensinar História na base nacional comum de formação de professores: a atitude historiadora convertendo-se em competências. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, n. 2, p. 1-24, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77129>. Acesso em: 20 jan. 2023.

Notas

¹Gostaria de agradecer aos/as pareceristas que avaliaram este artigo. Apontaram sugestões que tornaram o texto melhor. A prática de avaliação duplo-cego, tão necessária e pouco reconhecida, na maioria das vezes permite contarmos com a contribuição significativa de muitos colegas que desenvolvem pesquisas próximas e análises vizinhas as nossas. Às vezes, em menor proporção, acontece de alguns avaliadores/as adotarem como parâmetro sua filiação e interpretação teórica – como se a teoria fosse única e monolítica – condicionando o texto em análise a essa variável para uma aprovação ou reprovação, independente das críticas e sugestões que toda escrita sempre estará submetida quando se pretende tornar pública.

²Doutor em História (UFPE), Professor da Universidade Federal do Pará (UFPA).

³O projeto utiliza um PPP dos cursos de História dos campi sede de cada universidade federal mais antiga por Estado (que tenha disponibilizado o referido documento em seus sites) mais o documento da Universidade de Brasília.

