

“Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)

 **Mauro Cezar Coelho**

Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP).
Professor Associado da Universidade Federal do Pará (UFPA).
Belém, PA - BRASIL

lattes.cnpq.br/7187368960757936

mauroccoelho@yahoo.com.br

 orcid.org/0000-0003-3635-4348

Para citar este artigo:

COELHO, Mauro Cezar. “Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019). *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 13, n. 33, e0112, maio/ago. 2021.

 <http://dx.doi.org/10.5965/2175180313332021e0112>

Recebido: 26/02/2021

Aprovado: 01/04/2021

“Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)

Mauro Cezar Coelho

“Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)¹

Resumo

O artigo problematiza as diretrizes curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, desde o início deste século, perscrutando as determinações propostas para os percursos de formação docente. As diretrizes são confrontadas com a análise dos perfis de egressos de 75 percursos curriculares de formação de professores de História, contidos nos Projetos Pedagógicos de Curso oferecidos por instituições públicas de ensino superior. Argumentamos que as diretrizes promulgadas em 2002 e 2015 apontam a necessidade de mudanças na formação inicial, mas mantêm a matriz de formação pautada no domínio dos saberes de referência e das ciências da Educação. As diretrizes aprovadas em 2019 subvertem aquela matriz, ao conceber a formação docente como a apropriação de procedimentos necessários à implementação do currículo proposto para a Educação Básica. Nos 17 anos que separam 2002 de 2019, os cursos de licenciatura em História promoveram alterações formais que não enfrentaram as questões propostas pelas diretrizes. O artigo aponta, então, a necessidade de os cursos de formação de professores de História atentarem para a formação docente, enfrentando as questões situadas por aquele conselho, de modo a não sucumbirem ao princípio subjacente às últimas diretrizes aprovadas: a precarização das licenciaturas e da docência.

Palavras-chave: formação de professores; licenciaturas em história; currículo; ensino de história; legislação.

The sphinx riddle: the challenges proposed by the national curriculum guidelines for teacher training courses and degrees in History (2002-2019)

Abstract

The paper subject matter is the curricular guidelines approved by the National Council of Education, since the beginning of this century, prescribing the determinations proposed for teacher training. The three guidelines proposed in this century are confronted with the analysis of 75 curricular paths of training history teachers, through the analysis of egress profiles contained in the pedagogical projects. Throughout the following reflection, we argue that the guidelines promulgated in 2002 and 2015 point to the need for changes, but maintain the training matrix based on the domain of reference knowledge and educational sciences. The guidelines approved in 2019 subvert that matrix, when conceiving teacher training as the appropriation of procedures necessary for the implementation of the proposed curriculum for Basic Education. In the seventeen years that separate 2002 from 2019, History degree courses promoted formal changes that did not address the issues proposed by the guidelines. The article points out, then, the need for History teacher training degrees to pay attention to teacher training, standing up to the issues raised by that council, so as not to succumb to the principle underlying the last approved guidelines: the precariousness of licentiate degrees and teaching.

Keywords: teacher training; degrees in History; curriculum; History teaching; legislation.

¹ Este artigo encaminha conclusões parciais de pesquisa em andamento, intitulada “Formação de professores de História: uma análise dos cursos de licenciatura em universidades públicas (2002-2019)”, desenvolvida na Universidade Federal do Pará. Agradeço aos bolsistas de Iniciação Científica que procederam ao levantamento dos dados: Andrei Lucas Reis Vasconcelos, Francisco Jorge Oliveira da Silva e Italo Luís Souza de Souza. O artigo foi lido por Wilma de Nazaré Baía Coelho e Helenice Rocha a quem agradeço pelas contribuições. Meus agradecimentos aos avaliadores pelos apontamentos e sugestões.

“Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)

Mauro Cezar Coelho

“Decifra-me ou te devoro!” (SÓFOCLES, 20--). O desafio proposto pela Esfinge de Tebas aos viajantes era seguido de um enigma. De sua resolução, dependia a vida dos provocados pelo monstro com corpo de leão, cabeça humana e asas de águia, quase todos devorados, até que Édipo o solucionou. Tebas se viu livre da Esfinge e Édipo foi sagrado rei. A narrativa é conhecida a partir da tragédia de Sófocles – Édipo Rei (CONNEL, 2013). Seus significados são perscrutados em diversas análises, grande parte delas no campo da Psicologia, mas não só.

Em mais de uma oportunidade, o enigma da esfinge é acionado para dar conta de demandas que exigem posicionamento, solução e encaminhamentos sob o risco de ser sobrepujado pelos desafios impostos (CUNHA, 2014; FERNANDEZ, 2017; SILVA; RÉGIS; MARINHO, 2019). Neste caso, aproprio-me do mito como metáfora (ZART, 2007) para abordar as políticas de formação de professores e os desafios que elas impõem aos cursos de licenciatura em História. As diretrizes curriculares formuladas pelo Conselho Nacional de Educação [CNE], desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDBEN] (BRASIL, 1996), apontam uma orientação para os cursos de formação docente. Elas os desafiam a estabelecerem relações orgânicas com os sistemas de ensino e a encaminharem soluções para os problemas que afetam a Educação Básica. A falta de respostas dos cursos de licenciatura em História, **mas não só deles**, coloca as políticas públicas em posição análoga a da Esfinge.

Tal como os viajantes, os cursos de licenciatura se veem diante de diretrizes que insistem na garantia da especificidade da formação docente, na vinculação dos cursos com os sistemas de ensino e na eleição dos processos de ensino e aprendizagem como os eixos a partir dos quais a formação deve se edificar. A falta de respostas satisfatórias tem resultado em diretrizes que encaminham não apenas a transformação dos cursos de licenciatura, tal como eles se constituíram no Brasil, mas a sua adulteração. As diretrizes, ultimamente aprovadas, estabelecem uma matriz de formação que desvaloriza a autonomia intelectual dos futuros docentes e a importância do conhecimento das ciências de referência e de Educação.

“Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)

Mauro Cezar Coelho

Neste artigo, então, problematizamos as diretrizes curriculares aprovadas pelo CNE, desde o início deste século, perscrutando as determinações propostas para os percursos de formação docente, de modo a dimensionar os desafios a serem enfrentados pela comunidade de professores e professoras de História, a fim de lhes fazerem frente e a subverterem algumas de suas implicações. Argumentamos, ao longo da reflexão a seguir, que as diretrizes promulgadas em 2002 e 2015 apontam a necessidade de mudanças nos cursos de licenciatura e encaminham uma matriz de formação pautada no domínio dos saberes de referência e das ciências da Educação. As diretrizes aprovadas em 2019 subvertem a matriz projetada nas diretrizes de 2002 e 2015, ao conceberem a formação docente como a apropriação de procedimentos necessários à implementação do currículo proposto para a Educação Básica. Nos 17 anos que separam 2002 de 2019, os cursos de licenciatura em História não atentaram para o *enigma* e não dimensionaram as consequências de seu silêncio.

A seguir, então, situamos o contexto a partir do qual as diretrizes se constroem. Depois, analisamos as três diretrizes curriculares aprovadas desde o início do século. Finalmente, sopesamos os cursos de formação de professores em História oferecidos por instituições públicas e o modo como se posicionam diante das diretrizes, tendo em conta a análise de um extrato de projetos políticos pedagógicos.

A Educação Brasileira e seus dilemas contemporâneos

A Educação Nacional está em processo de universalização. Lidamos, ainda hoje, no limiar da terceira década do século XXI, com problemas de acesso ao sistema educacional em diversas partes do país (ANDRADE; DACHS, 2007; NEY; SOUZA; PONCIANO, 2010). Não obstante, considera-se que ao menos no que tange ao Ensino Fundamental, a universalização foi alcançada no final do século passado. Os dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] são elucidativos (Tabela I).

“Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)

Mauro Cezar Coelho

Tabela I – Matrículas na Educação Básica

| Etapa | 1996 | 2019 |
|--------------------|------------|------------|
| Creche | - | 3.755.092 |
| Pré-Escolar | 4.270.376 | 5.217.686 |
| Alfabetização | 1.443.927 | - |
| Ensino Fundamental | 33.131.270 | 26.933.730 |
| Ensino Médio | 5.739.077 | 7.465.891 |
| Total | 44.584.650 | 43.362.399 |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Dados do Censo Escolar, disponíveis no sítio do INEP (<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>).

Acesso em: 06/01/2021.

A comparação dos dados dos censos escolares de 1996 e 2019 aponta que as matrículas do Ensino Fundamental se estabilizaram no final dos anos 1990 e que, desde então, as demais etapas da Educação Básica têm conhecido uma expansão – tímida e insuficiente, é bom que se diga! A expansão na oferta de matrículas foi acompanhada do aumento no número de professores integrados ao sistema. Os dados de 1996 não trazem o total de docentes daquele nível de ensino, o que é feito no censo escolar do ano seguinte. Em 1997, havia 2.020.903 professores e professoras atuando na Educação Básica, em suas diferentes etapas. Em 2019, o total sofreu uma alteração: 2.212.018 (INEP, 1997).

Os dados do censo escolar nos permitem entender a alteração no *topos* da discussão sobre Educação no Brasil nas últimas décadas. A demanda por acesso à Escola (discussão recorrente nas décadas anteriores) foi, em larga medida, substituída pela demanda por qualidade, especialmente na Educação Básica. Uma vez que o problema do acesso teria sido vencido, havia de se enfrentar a questão da efetividade da Educação ofertada. A introdução dos processos de avaliação em larga escala contribuiu para a conformação do contexto de discussão sobre a qualidade, afetando, diretamente, os debates sobre a formação de professores.

As formulações relativas à introdução de um sistema de avaliação da Educação Básica podem ser remontadas à década de 1930. No entanto, é a partir da década de 1980 que elas assumem contornos mais definidos e resultam no encaminhamento de políticas educacionais. O Sistema de Avaliação da Educação

“Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)

Mauro Cezar Coelho

Básica [SAEB], criado em 1990, substituiu o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau [SAEP], em vigor desde 1987. Trata-se de um sistema voltado para a avaliação da efetividade do sistema educacional, composto por um conjunto de dados, dentre os quais destacam-se exames de avaliação do conhecimento de estudantes inseridos na Educação Básica.

Desde a sua criação, o SAEB tem sido objeto de análises que consideram a sua trajetória, (SOUSA; OLIVEIRA, 2010) a metodologia utilizada (KLEIN, 2019) e o potencial dos dados produzidos por ele para o conhecimento da Escola e de seus problemas (FONSECA; NAMEN, 2016; CAPRARA, 2020). A amplitude das discussões está relacionada aos objetivos do sistema e a sua pretensão. Ele almeja não apenas avaliar a eficácia da Educação ofertada, mas, também, servir de base para a formulação de políticas públicas relativas a todo o sistema educacional. Conforme aponta o texto que apresenta o SAEB no sítio do INEP:

O Saeb permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências. (INEP, 202-)

Para tanto, ao longo dos anos, o SAEB viveu alterações decisivas, com o objetivo de se tornar um instrumento de diagnose do sistema educacional (COELHO, 2008; SOUSA; OLIVEIRA, 2010; DICKEL, 2016). Não por outra razão, a discussão na qual ele está inserido problematiza a eficácia de exames em larga escala para a efetiva avaliação daquele sistema: se, de um lado, há os que questionam sua eficácia (RODRIGUES; RIOS-NETO; PINTO, 2011; CARNOY, 2015), de outro há os que a reiteram (ANDRADE; LAROS, 2007; BRIDON; NEITZEL, 2014). Os estudos que indicam os limites das avaliações em larga escala têm relevância complementar na presente análise, pois, permitem o dimensionamento das políticas públicas em discussão aqui. Um dos pontos destacados por essas análises é a submissão de tais avaliações às demandas do mercado de trabalho. Outro fator apontado é que tais pesquisas subsidiam políticas que oneram escolas e seus agentes, sem levar em conta as condições efetivas vividas por ambos (PASSONE, 2014). Por fim, a crítica sustenta que alguns dos índices adotados como expressão da qualidade e eficácia do sistema não avaliam a

“Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)

Mauro Cezar Coelho

consecução dos objetivos da Educação Nacional e apontam apenas o fluxo e o desempenho escolar (CHIRINEA; BRANDÃO, 2015).

A adoção de um sistema de avaliação da Educação Básica e a utilização de seus resultados como fundamento de políticas educacionais públicas coincide com a adoção de um discurso que vincula o desempenho de estudantes nas avaliações em larga escala à ação docente. Esse posicionamento relaciona, particularmente, a formação docente e o desempenho dos alunos e alunas naquelas avaliações (SILVA FILHO, 2019). Ele conforma, no entanto, um juízo que assume a questão educacional desconsiderando seus objetivos e compromissos constitucionais.

Isso se deve a um ponto crítico nas discussões sobre Educação que acaba por se constituir em pedra angular do contexto que informa as políticas educacionais: o estabelecimento de nexos entre a qualidade da Educação ofertada e desenvolvimento econômico. No Brasil, assim como em outros países, as recomendações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OCDE] vêm concorrendo de forma decisiva para a construção de um discurso sobre a Educação e seus dividendos. A Educação cumpre papel importante na agenda daquele organismo, desde a década de 1960 (SOSSAI, 2020). No entanto, é nas últimas décadas que ele promove um exame de avaliação da Educação ofertada, o PISA.

Trata-se de um exame padronizado, aplicado em ciclos trienais, voltado para a verificação do domínio dos estudantes em Leitura, Matemática e Ciências. Participam dele alunos e alunas da Educação Básica na faixa dos 15 anos e que estejam cursando o 8º ano do Ensino Fundamental ou séries subsequentes. O exame verifica os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos/as estudantes que concorram para a sua participação efetiva na vida social (PEREIRA; MOREIRA, 2020). A posição adotada pela OCDE e o seu instrumento de avaliação assumem que a Educação ofertada deve preparar os/as estudantes para a inserção no mercado de trabalho. No Brasil, como em outros países, tanto as orientações da OCDE quanto os resultados do PISA têm servido de base para a formulação de políticas educacionais (SALOKANGAS; KAUKO, 2015; LINGARD, 2016; VILLANI; OLIVEIRA, 2018).

As críticas às formulações da OCDE e ao seu instrumento de avaliação, o PISA, podem ser sumarizadas por meio da atenção a dois aspectos. Em primeiro lugar, a limitação da autonomia dos sistemas educacionais e de seus entes – especialmente os sistemas locais e as escolas – para definirem políticas mais afeitas às suas necessidades, diante de pressupostos e avaliações que situam como universais princípios formulados a partir do resultado de avaliações, desconsiderando os contextos particulares (CARVALHO, 2009; SALOKANGAS; KAUKO, 2016; LINGARD, 2016). Em segundo lugar, a restrição da Educação à aquisição de um conjunto de competências e habilidades voltadas para a inserção em um mercado de trabalho em constante transformação (MUELLER, 2017).

Não se trata de duvidar do vínculo entre formação e desenvolvimento. Há um volume significativo de estudos que apontam a relação entre escolarização e renda. Isso não significa haver umnexo necessário entre o desempenho de estudantes em exames em larga escala e o desenvolvimento econômico, como sugerem algumas instâncias (CARNOY, 2015, p. 452), especialmente quando tais exames se concentram no domínio de determinadas habilidades e na capacidade dos alunos de responderem a certas questões, desconsiderando os objetivos da educação nacional: a formação integral da pessoa, sua preparação para o exercício pleno da cidadania e sua inserção no mundo do trabalho (BRASIL, 1988, art. 205).

Esse, pois, é o contexto no qual se situam as discussões em torno da formação de professores, a se levar em conta os documentos produzidos pelo próprio CNE, relativamente à formação de professores. Neles, como se verá a seguir, os professores são acionados como os principais responsáveis pela qualidade da Educação, medida pelos resultados obtidos pelos alunos e alunas nos exames em larga escala. Diante disso, o CNE propõe a reformulação das diretrizes para os cursos de formação docente. Inicialmente, as diretrizes demandam maior ênfase nas questões de ensino, mantendo as ciências de referência e as ciências da educação como os fundamentos da formação, conforme encaminham as diretrizes de 2002 e 2015. Em 2019, as diretrizes alteram os fundamentos da formação de professores, estabelecendo o currículo

“Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)

Mauro Cezar Coelho

da Educação Básica e as demandas dos exames em larga escala como os eixos de formação de docente. Senão vejamos.

A cabeça, o corpo e as asas

A política educacional brasileira, ensaiada neste início turbulento do século XXI, tem se baseado em premissas recorrentes. Desde a consolidação da aplicação de instrumentos de avaliação em larga escala e do alinhamento às orientações de organizações internacionais interessadas nos rumos da Educação em países emergentes, o desempenho dos/as alunos/as em avaliações massificadas e as demandas do mercado de trabalho orientam muitos dos atores envolvidos na formulação daquela política. Os pareceres que orientam as três últimas diretrizes para a formação de professores são elucidativos de como as avaliações em larga escala e a subordinação às determinações do mercado alteraram o modo pelo qual a formação docente tem sido percebida no Brasil.

As diretrizes promulgadas na inauguração do presente século apontavam, já, uma nova perspectiva em relação à formação de professores. Baseada em uma crítica ao formato tradicional dos cursos de formação inicial, condenava, neles, a ausência de discussões sobre aprendizagem, diversidade, pesquisa e trabalho em equipe (CNE, 2001, p. 4). Assumia, então, que, entre os inúmeros problemas da Educação no país, a formação oferecida aos futuros professores tinha lugar destacado. Para reverter as deficiências nos cursos de formação inicial, seria necessária a reformulação dos cursos de licenciatura, os quais deveriam assumir “terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado” (CNE, 2001, p. 6).

A formação inicial haveria de levar em conta as demandas da Educação Básica. Esta proporcionaria: um “conjunto de aprendizagens e desenvolvimento de capacidades que todo cidadão tem direito de desenvolver ao longo da vida”; “o desenvolvimento das pessoas e da sociedade”; o desenvolvimento técnico-científico-informacional; a valorização do conhecimento, da cultura e do trabalho; o desenvolvimento da autonomia; o exercício da diferença; e uma postura crítica diante do mundo (CNE, 2001, p. 8-10).

“Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)

Mauro Cezar Coelho

Para fazer frente aos propósitos da Educação Básica, os cursos de formação de professores teriam de reverter a orientação usualmente adotada: “nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como ‘licenciados’ se torna residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como ‘inferior’” (CNE, 2001, p. 16). Isso significaria, entre outros fatores, a reformulação do espaço institucional dos cursos de formação de professores, a aproximação entre esses cursos e os sistemas de ensino básico, o reconhecimento da especificidade do saber docente, a compreensão do lugar dos componentes curriculares na educação escolar, a ampliação da prática e o redimensionamento do espaço da pesquisa nos processos de formação (CNE, 2001, p. 16-28).

Diante disso, o CNE assumia a concepção de competência como fator estruturante. Nesse sentido, os/as professores/as deveriam deter o domínio dos conhecimentos a serem acionados no seu fazer docente, mas também a compreensão das questões relacionadas à Educação e à autonomia necessária para agir criticamente (CNE, 2001, p. 29). Além disso, a formação inicial teria de se ajustar às demandas da atuação docente, aprofundar as discussões em torno da aprendizagem e dar ênfase à pesquisa acerca dos problemas que afetam a prática docente, em especial aos processos de ensino e aprendizagem (CNE, 2001, p. 29-36). Não por outra razão, o conselho recomendava a articulação dos conteúdos a serem ensinados com as didáticas específicas de cada área do conhecimento (CNE, 2001, p. 39-40).

Isso não quis dizer, todavia, que a formação inicial do professor estaria limitada aos conteúdos ensinados na Educação Básica.

[...] aquilo que o professor precisa saber para ensinar não é equivalente ao que seu aluno vai aprender: além dos conteúdos definidos para as diferentes etapas da escolaridade nas quais o futuro professor atuará, sua formação deve ir além desses conteúdos, incluindo conhecimentos necessariamente a eles articulados, que compõem o campo de ampliação e aprofundamento da área. (CNE, 2001, p. 38)

Isso significava que a formação inicial deveria prever aprendizagens condizentes com aquela concepção de competência já anunciada. Caberia a ela proporcionar o domínio da área de conhecimento a qual o licenciado estivesse

“Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)

Mauro Cezar Coelho

relacionado, e, também, a outros que “[ampliassem] o conhecimento da área em questão” (CNE, 2001, p. 39).

Com relação às competências, propriamente ditas, o CNE as reunia em seis grupos relacionados (I) aos valores democráticos, (II) ao papel social da Escola, (III) aos conteúdos, (IV) aos conhecimentos pedagógicos, (V) à pesquisa educacional e (VI) à autonomia (CNE, 2001, p. 41-44). Para desenvolvê-las, o futuro licenciando conheceria o universo profissional da docência e das crianças, jovens e adultos que acionam a Escola, da dimensão social e política da Educação, das áreas de conhecimento a serem ensinadas, dos saberes pedagógicos e dos saberes resultantes da experiência em formação (CNE, 2001, p. 44-49).

As diretrizes propostas em 2002 não foram integralmente implementadas. Até o final da primeira década do século, o volume de cursos que não considerava das diretrizes senão o montante da carga-horária e a sua distribuição era tão significativo que Ministério da Educação [MEC] se posicionou. Por meio de um ofício circular, demandou que os cursos que não reconheciam a especificidade da formação docente deveriam fazê-lo imediatamente, por meio da distinção dos cursos de bacharelado e licenciatura, os quais deveriam ter percursos independentes (MEC, 2010).

As diretrizes promulgadas em 2015 mantiveram o fundamento adotado em 2002, segundo o qual a formação docente conformava parte dos problemas estruturais do sistema educacional. Nessa oportunidade, a reformulação das diretrizes propostas em 2002 justificava-se em função do aprofundamento da discussão no âmbito do próprio CNE. Desde 2004, o conselho teria mantido uma Comissão Bicameral de Formação de Professores. A partir de 2012, ele teria intensificado as discussões sobre o tema, consultando entidades representativas da pesquisa educacional e da administração das redes de ensino, além de órgãos da sociedade civil interessados na Educação nacional (CNE, 2015, p. 1-5).

As diretrizes resultantes destacavam a relação orgânica que mantinham com os demais órgãos reguladores da Educação Nacional, vinculando seus princípios e propósitos às demandas da Educação Básica, tal como elas vinham sendo definidas pelos diferentes instrumentos normativos construídos desde o início do século. Recomendavam, então, que os cursos de formação de

“Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)

Mauro Cezar Coelho

professores fossem articulados às redes de ensino, como forma de promover maior interlocução entre as demandas da Escola e os processos de formação de professores (CNE, 2015, p. 6-10).

As diretrizes mantinham o fundamento da licenciatura com identidade própria, apontavam para a necessidade de uma base comum da formação de professores, reconheciam a especificidade do saber escolar e instituíam a pesquisa educacional como uma das dimensões da prática do futuro professor e, portanto, dos licenciandos em formação (CNE, 2015, p. 21-27). Para tanto, ampliavam a carga horária da formação inicial de 2.800 horas para 3.200 horas, mantendo as 800 horas voltadas para a prática e garantindo 640 horas (ou seja, 20% da carga horária total do curso) para a base comum da formação de professores (CNE, 2015, p. 27-32).

As diretrizes de 2015 foram substituídas quatro anos após sua promulgação. Em que pesem diferenças entre as duas diretrizes (de 2002 e de 2015), elas guardam algumas continuidades: ambas reconhecem a formação inicial como um dos problemas do sistema educacional e como fator essencial para a melhoria da oferta da Educação Básica; elas enfatizam a especificidade do saber escolar, a importância da prática como espaço de aprendizagem e de reflexão, ao longo da formação inicial, e o lugar da pesquisa educacional na prática do futuro professor; e, finalmente, elas sustentam a necessidade de uma sólida formação teórica acerca dos saberes didático-pedagógicos e dos saberes de referência.

Ricardo Velloso (2012), em análise sobre a formação de professores em universidades públicas, apontava a prevalência de princípios da racionalidade técnica nas diretrizes de 2002 e percebia uma tendência “ao esvaziamento da formação docente”. Jeinni Puziol (2018), em estudo sobre os impactos das diretrizes de 2015, indicava a submissão das políticas educacionais a organismos internacionais preocupados com princípios de eficiência e avaliação de desempenho e a incorporação de pressupostos organizacionais do mercado, desconsiderando a política como componente da gestão educacional (PUZIOL, 2018, p. 159-160). As análises sobre as diretrizes de 2002 sugerem haver, nelas, uma abertura para a flexibilização curricular, muito em acordo com o que

“Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)

Mauro Cezar Coelho

estabelecia a LDBEN e com as demandas do mercado (FREITAS, 2002; VERONEZ, 2013). Helena de Freitas (2002), no entanto, percebia naquelas diretrizes uma orientação no sentido de situar as licenciaturas em um novo campo do conhecimento – não mais da formação científica e acadêmica do campo da Educação e sim no que ela denomina de epistemologia da prática (FREITAS, 2002, p. 146-147). No contexto de construção da Base Nacional Comum Curricular [BNCC], Lucíola Santos e Júlio Diniz-Pereira (2016) apontaram que adoção da base comum como eixo articulador da formação docente encaminhava a padronização da formação de professores. Lamentaram, ainda, o fim de um ambiente propício à reformulação dos cursos de formação de professores demarcado por possibilidades de flexibilização e diversificação dos cursos.

As considerações da literatura especializada, sumariamente apresentadas, apontam que as diretrizes de 2002 foram objeto de leituras distintas: enquanto alguns a acusavam de esvaziar a formação inicial, outras viam nelas alguma continuidade com a LDBEN, ao promover certa flexibilização nos percursos de formação. As diretrizes de 2015 são apontadas como propostas comprometidas com as orientações do mercado e com os mecanismos de avaliação em larga escala. As diretrizes de 2019, no entanto, evidenciam que as diretrizes de 2002 e 2015 guardam diferenças significativas em relação às atuais. Estas expressam uma compreensão confusa dos problemas da Educação Nacional e das soluções a serem adotadas. Senão vejamos.

As diretrizes aprovadas em 2019 encaminham outros sentidos para a formação de professores. Elas estabelecem uma ruptura em relação a alguns dos pressupostos que vêm informando a formação inicial de professores. Em primeiro lugar, elas deslocam o eixo da discussão sobre os problemas que afetam o sistema educacional. A formação inicial é alçada à condição de principal problema da Escola e fator decisivo para o fracasso do sistema educacional. Os resultados das avaliações em larga escala são acionados para evidenciar os problemas da docência e, por extensão, da formação de professores (CNE, 2019, p. 4-9).

O CNE mantém a expectativa presente nas diretrizes anteriores de vincular a formação inicial às demandas da Educação Básica. Todavia, nessas diretrizes,

“Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)

Mauro Cezar Coelho

essa expectativa conta com um fator inédito – a BNCC. Aprovada em 2017, ela tem a pretensão de estruturar todo o sistema educacional. Conformada como a base a partir da qual os currículos serão construídos, ela é alçada à condição de baliza das políticas voltadas para a construção de recursos didáticos, dos processos de avaliação do sistema educacional e dos processos de formação inicial (MEC, 2017, p. 8).

Para tanto, as diretrizes adotam a concepção de competências, tal como ela é acionada pela BNCC. As diretrizes enfatizam a importância das competências socioemocionais na educação de crianças, adolescentes e adultos, posto que elas consistem em “capacidades individuais que se se manifestam de modo consistente em padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos” (CNE, 2019, p. 12). Para promovê-las, os futuros professores devem desenvolver outras competências, além das previstas pela BNCC.

As competências docentes, então, seriam aquelas previstas pela BNCC, para a Educação Básica, e outras, específicas do professorado. Estas últimas são reunidas em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. O conhecimento profissional compreende “a aquisição de saberes que dão significado e sentido à prática profissional realizada em âmbito escolar” – tais saberes são relacionados aos conteúdos curriculares e ao que deve ser feito com eles. A prática profissional, assim, é fator relevante nos processos de formação inicial. O conhecimento pedagógico é, pois, valorizado. Trata-se, aqui do “conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, a forma como esses são trabalhados em situação de aula”. O engajamento profissional é entendido como um compromisso ético e moral consigo mesmo, com o aluno e com a comunidade escolar (CNE, 2019, p. 16-17).

As diretrizes encaminham dez competências gerais da docência. Segundo elas, os/as professores/as devem ser capazes de: (1) operar e utilizar o conhecimento acumulado para poder ensiná-lo ao estudante; (2) produzir práticas pedagógicas que afetem os alunos/as; (3) valorizar as diferentes manifestações artísticas, de modo a ampliar o repertório dos/as estudantes; (4) usar diferentes linguagens, de forma a estender os modelos de expressão dos/as educandos; (5) saber usar tecnologias digitais como meio de formação, de

“Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)

Mauro Cezar Coelho

comunicação e de potencialização de aprendizagens; (6) manter-se em formação permanente, de modo a garantir escolhas em acordo com o exercício da cidadania e da autonomia; (7) formular argumentos fundamentados em dados científicos, de modo a promover os direitos humanos e a consciência socioambiental; (8) conhecer-se e cuidar-se, fomentando o autoconhecimento e o autocuidado nos alunos e alunas; (9) exercer a empatia e o diálogo, promovendo o respeito ao outro; (10) respeitar diferentes opiniões, de modo que o ambiente de aprendizagem reflita valores democráticos e inclusivos (CNE, 2019, p. 17).

As competências gerais são acompanhadas por 12 competências específicas, relacionadas às três dimensões supracitadas. No que tange ao conhecimento profissional, o/a licenciando/a deverá: (a) dominar os objetos de conhecimento e o modo de ensiná-los; (b) conhecer os estudantes e o modo como eles aprendem; (c) reconhecer os contextos nos quais os estudantes estão inseridos; (d) conhecer a estrutura dos sistemas educacionais. No que se refere à prática profissional, o/a licenciando/a terá de: (a) planejar processos de ensino; (b) promover ambientes de aprendizagem; (c) avaliar o processo de ensino e aprendizagem; (d) encaminhar práticas pedagógicas compatíveis com o que prevê a BNCC. No que concerne ao engajamento profissional, o/a futuro/a professor/a deverá: (a) comprometer-se com a formação continuada; (b) empenhar-se na aprendizagem dos/as estudantes; (c) envolver-se no projeto pedagógico da escola; (d) engajar-se com as famílias e a comunidade (CNE, 2019, p. 17-18).

As competências específicas são relacionadas a 62 habilidades cuja análise ultrapassa os objetivos deste artigo, por isso não as consideraremos aqui. Além das competências, as diretrizes encaminham alguns fundamentos pedagógicos para os cursos de licenciatura: (a) aprofundamento da competência leitora e domínio da norma culta; (b) domínio de metodologias inovadoras alinhadas à BNCC; (c) vínculo entre ensino e pesquisa, com foco nos processos de ensino e aprendizagem; (d) uso de linguagens digitais para o desenvolvimento de competências relacionadas ao que prevê a BNCC; (e) avaliação permanente do processo formativo; (f) gestão do trabalho docente; (g) assunção da Escola como

“Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)

Mauro Cezar Coelho

espaço de formação docente; (h) atenção à formação integral do docente, compreendendo competências, habilidades e valores; (i) capacidade de tomar decisões com base em dados (CNE, 2019, p. 22).

Assim pensados os cursos de licenciatura passam a organizar-se em torno de grupos vinculados às três dimensões das competências profissionais. Os grupos são divididos em dois blocos de 800 horas cada um e um bloco de 1.600 horas, de modo que a carga horária dos cursos de formação inicial é mantida em 3.200 horas. O primeiro bloco, denominado de Grupo I, volta-se para a formação comum a todos os cursos de licenciatura, compreendendo as três dimensões já referidas. Nele, devem ser abordadas as seguintes temáticas: currículo; didática; metodologias de ensino dos conteúdos previstos pela BNCC; gestão escolar; legislação educacional; uso de dados produzidos pelo MEC e pelas secretarias de educação; formação continuada; cultura escolar; fundamentos da educação; principais teorias do desenvolvimento e da aprendizagem; processo de ensino e aprendizagem; sistema educacional brasileiro; contexto sociocultural dos estudantes (CNE, 2019, p. 23-24).

O segundo bloco, intitulado Grupo II, perfaz 1.600 horas e está voltado para os seguintes pontos da formação docente, não importando a etapa a que se destina o futuro professor: proficiência em Língua Portuguesa; conhecimento de Matemática; dimensão pedagógica do conteúdo do curso e da relação estabelecida, com ele, pelos estudantes da Educação Básica; uso da linguagem digital em situações de ensino e aprendizagem na Educação Básica; estabelecimento de vínculos com a Escola, por meio da inserção nos seus problemas e na busca de soluções; metodologias da aprendizagem; processos de alfabetização; responsabilidade com a própria formação (CNE, 2019, p. 25). A formação de professores destinados aos Anos Finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio deve incluir, no mesmo Grupo II, o domínio dos conteúdos previstos pela BNCC (CNE, 2019, p. 26).

Finalmente, o terceiro bloco, Grupo III. Ele compreende as práticas pedagógicas, divididas em 400 horas de estágio supervisionado e 400 horas de práticas nos componentes curriculares dos Grupos I e II. Estas últimas devem ser ofertadas ao longo de todo o curso e registradas em portfólio, compilando as

“Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)

Mauro Cezar Coelho

evidências das aprendizagens dos licenciados. As primeiras devem ser ofertadas “em situação real de trabalho”, na qual o licenciando aplicará os conhecimentos adquiridos e resolverá “os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa” (CNE, 2019, p. 27).

Como se pode perceber, há diferenças significativas entre as diretrizes aprovadas anteriormente pelo mesmo CNE e a que ora se impõe aos cursos de formação de professores. Em primeiro lugar, destaca-se o fundamento para a formulação de uma nova orientação curricular. Em 2002, era o avanço da Educação Básica, com a consolidação da universalização do Ensino Fundamental e a expansão do Ensino Médio, o que demandava a melhoria dos cursos de formação docente. Em 2019, são os resultados das avaliações em larga escala e a responsabilização do professor pelo desempenho que, nelas, alcançam os alunos e alunas da Educação Básica o que justificam a mudança dos cursos de licenciatura.

Nas duas diretrizes anteriores, de 2002 e de 2015, verifica-se a incorporação de discussões do campo da formação docente, especialmente das críticas cristalizadas pela literatura especializada, nos encaminhamentos dados para a formação inicial. Destacamos a ênfase no caráter singular das licenciaturas, em relação aos bacharelados – ponto basilar das reflexões sobre os cursos de formação docente no Brasil; a necessidade de maior interação com a Escola e seus problemas e questões – evidenciada nas recomendações ao estabelecimento de interlocução entre as instituições formadoras e as redes de ensino; e a importância da prática docente nos processos de constituição do professor – expressas na ampliação da carga horária prática nos cursos de licenciatura.

As diretrizes atuais partem de um lugar comum às políticas educacionais pautadas desde o início da discussão sobre a BNCC. Elas assumem três premissas fundamentais: em primeiro lugar, que o principal problema da Educação Nacional é evidenciado pelos resultados dos/as alunos/as da Educação Básica nas avaliações em larga escala; em segundo lugar, que a atuação docente é a principal causa do fraco desempenho dos/as alunos/as naqueles exames; em terceiro lugar que agir sobre a formação inicial é a solução para a garantia de

“Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)

Mauro Cezar Coelho

qualidade da Educação, entendida como melhor desempenho de estudantes da Educação Básica nos mesmo exames e na conformação desta última em preparação para o trabalho.

Parte-se, pois, do princípio de que exames cuja formulação é objeto de intensa discussão e cujos resultados não expressam o conjunto de experiências vivenciadas por alunos e alunas da Educação Básica, para sopesar se os objetivos da Educação Básica são alcançados (SANTOS, 2002). Além disso, tem-se como certo que os/as docentes são os primeiros responsáveis pelo desempenho expresso nas avaliações em larga escala, desconsiderando as condições de trabalho docente, as condições socioeconômicas dos/as alunos/as e, principalmente, os investimentos públicos na Educação Nacional (CHIRINEA; BRANDÃO, 2015; PASSONE, 2014). Finalmente, encaminha-se uma reformulação dos cursos de formação inicial que esvazia a formação das discussões teóricas relativas à área do conhecimento a que estão relacionadas – sejam as da Educação, sejam as do saber de referência (nos casos dos cursos de licenciatura) – sugerindo que os futuros docentes precisam de treinamento e não de formação.

As atuais diretrizes restringem a formação inicial a procedimentos de capacitação. Tendo a BNCC por base, pretende-se instruir o/a futuro/a professor/a nos encaminhamentos necessários à colocação em prática do currículo proposto. Nesse processo, desconsideram-se os conhecimentos necessários para fazer frente às complexidades que o ambiente e a cultura escolar apresentam. Um dos mais perniciosos desdobramentos dessa política é a dissociação entre os saberes de referência e os saberes didático-pedagógicos no processo de formação. A formação inicial deixa de ser pensada como um espaço de aprendizagem e de constituição de escolhas profissionais, como pressupostos filosóficos e teóricos sobre o saber de referência e a Educação, com vistas ao exercício da docência, para se tornar um espaço de apropriação de modos de ensinar um currículo já definido.

O *enigma*, pois, está posto. Ele consubstancia o desafio que as políticas educacionais propõem. Ou bem os cursos de formação inicial – o que significa dizer, os/as professores/as do Ensino Superior, inseridos nos colegiados dos

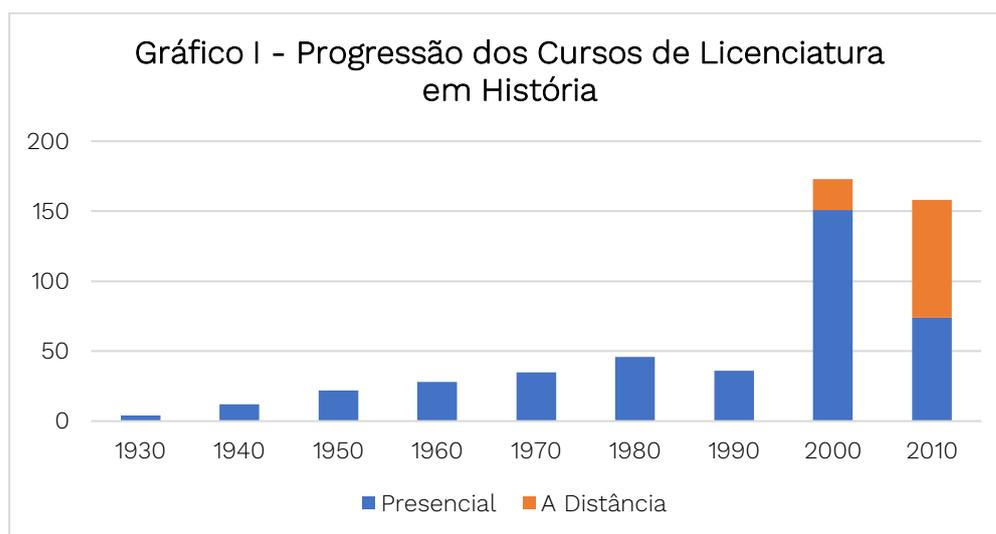
“Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)

Mauro Cezar Coelho

cursos de licenciatura – respondem ao desafio proposto pelas políticas públicas desde o início do século, enfrentando os problemas da Educação e os discutindo nos processos de formação dos/as futuros/as professores/as, opondo-se à implementação de diretrizes que fragilizam a formação inicial, ou bem se conformam com sua falta de respostas e se submetem ao que propõem as últimas diretrizes aprovadas, e se transformam as licenciaturas em processos de treinamento para aplicação do currículo previsto pela BNCC.

A licenciatura em História e suas escolhas

Os cursos de formação de professores de História iniciam sua trajetória no processo de introdução dos cursos superiores de formação de professores, na década de 1930. Até a década de 1940, o país contava com quatro cursos de História, que associavam a formação do licenciado e do bacharel. Os dados do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior, o *e-mec*, apontam a progressão de cursos de formação em História ao longo dos anos, conforme gráfico I².



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados disponíveis no *e-mec* (<https://emec.mec.gov.br/>). Acesso em: 19/12/2021.

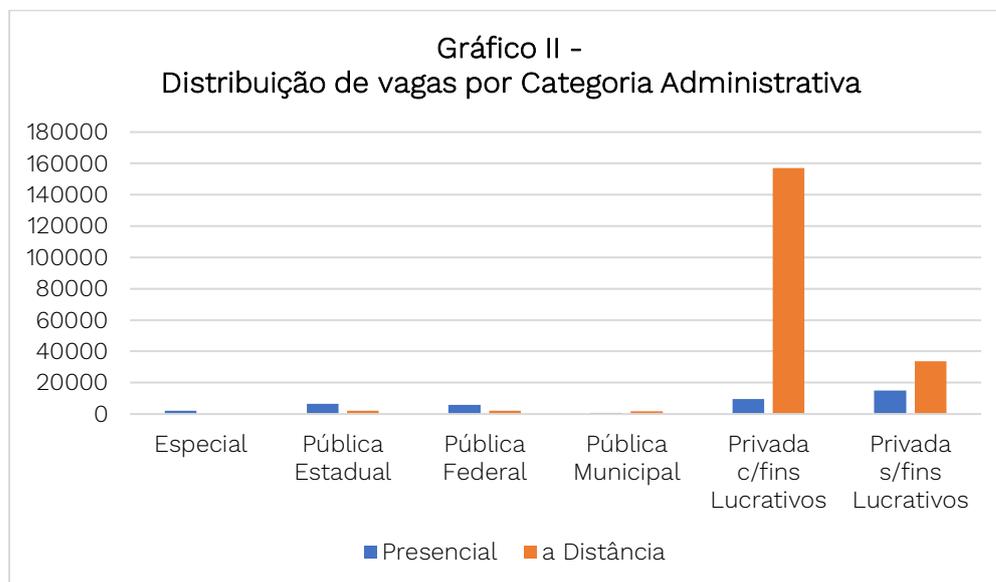
² A Plataforma *e-mec* congrega dados sobre os cursos superiores oferecidos no Brasil. A consulta feita incidiu sobre os cursos de História em atividade. Dela resultou uma planilha contendo dados da instituição (código, nome, natureza [se pública, privada ou especial] e do curso (código, nome, grau, modalidade, quantidade de vagas anuais, período de integralização, localização do curso, início de funcionamento e conceitos dos cursos, entre outros dados). A consulta resultou em mais de 14.000 dados, uma vez que uma instituição pode ofertar mais de um curso e, nos casos dos cursos a Distância, o curso ser ofertado em vários polos e, assim, cada polo configurar um dado.

“Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)

Mauro Cezar Coelho

Os dados expressos no gráfico I dizem respeito aos cursos em atividade. Foram desconsiderados, então, os cursos extintos e aqueles autorizados, mas que não iniciaram suas atividades. Em que pese a especificidade dos dados, é possível perceber um aumento gradual no número de cursos, ao longo do século passado. As taxas de crescimento são elucidativas: no final da década de 1940, havia 16 cursos em funcionamento, compreendendo um crescimento de 300% em relação à década de 1930; no decênio seguinte, a taxa de crescimento foi de 83%; nas três décadas posteriores, a média de expansão foi de 27%. O presente século conhece uma expansão espetacular dos cursos de licenciatura em História, após um pequeno decréscimo no final da década de 1990: um salto de 480%.

A ampliação da oferta de cursos de licenciatura em História, nos últimos 20 anos, se deve ao surgimento dos cursos não presenciais. Na primeira década do século XXI, surgiram 22 cursos de licenciatura em História a Distância (que ainda estão em funcionamento). Até o final da segunda década do mesmo século, o volume de cursos dessa modalidade aumentou 381%. Ainda que os cursos não presenciais representem apenas 20,62% do total, eles compreendem a maior parte das vagas ofertadas. Para que se tenha uma noção da formação de professores em História, considerando a distribuição das vagas nas diferentes modalidades, apresentamos dois gráficos (Gráfico II e Gráfico III) que apontam a sua oferta considerando a organização administrativa e a progressão no tempo.

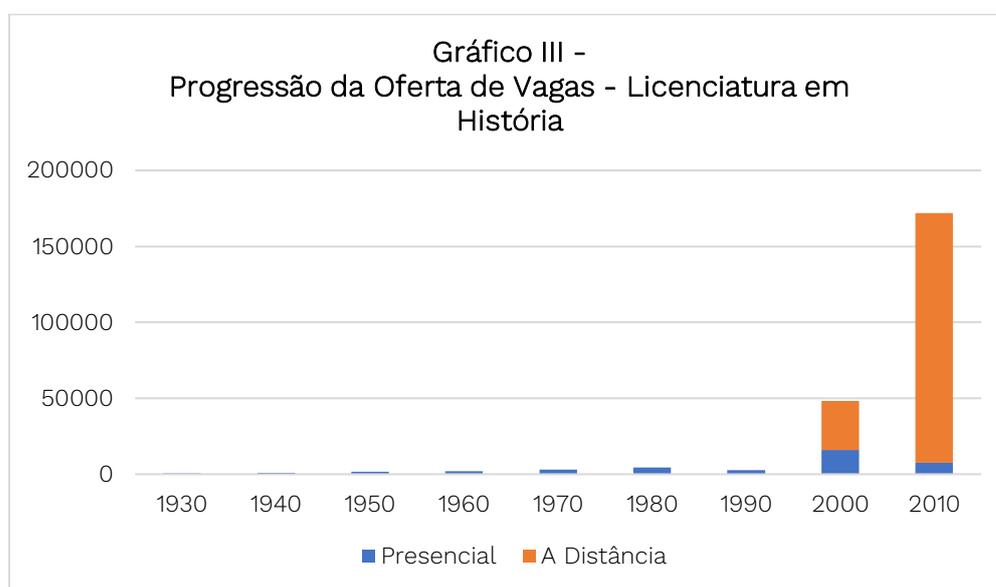


Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados disponíveis no *e-mec* (<https://emec.mec.gov.br/>). Acesso em: 19/12/2021.

“Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)

Mauro Cezar Coelho

Considerando os cursos já iniciados e em atividade, atualmente, ofertam-se 236.166 vagas anuais para formação inicial em licenciaturas em História, conforme os dados disponíveis no *e-mec*. A maior parte delas se concentra nas instituições privadas, as quais respondem por 91,09% das vagas ofertadas. Vejamos o gráfico a seguir.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados disponíveis no *e-mec* (<https://emec.mec.gov.br/>). Acesso em: 19/12/2021.

Até o final do século XX, a oferta de vagas em cursos de licenciatura em História teve um crescimento médio de 33,67% a cada década. Se, nas duas primeiras décadas após a criação dos primeiros cursos, o total de vagas em funcionamento teve expansão de mais de 70% em cada decênio, nas demais, o crescimento não foi da mesma ordem e, além disso, na última década do século houve um decréscimo de 62,79% no total de vagas como as que aqui consideramos. No presente século, o crescimento foi de 1.736,08% na primeira década e 355,88% na segunda. Conforme demonstra o gráfico III, os cursos a distância foram os principais responsáveis por isso. Eles representam 83,27% das vagas ofertadas em cursos em atividade.

Tais dados não apenas situam a oferta de cursos de licenciatura em História, mas justificam o recorte que oferecemos aqui. A análise sobre os processos e percursos da formação de professores em História deve considerar não apenas as modalidades, mas as instituições que as oferecem. Está claro, pelo que demonstra o gráfico II, que os cursos na modalidade a Distância são

“Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)

Mauro Cezar Coelho

ofertados, em maior volume, por instituições privadas. A estrutura de tais instituições deve ser levada em conta, na análise dos documentos, tendo em vista, especialmente, sua produção. Por isso, analisaremos aqui os cursos ofertados por instituições públicas, na modalidade presencial.

Os cursos presenciais permitem a compreensão do Projeto Pedagógico de Curso [PPC] como um espaço de negociação em torno do que se concebe como formação do professor em História, especialmente quando consideramos as instituições públicas. Em tais cursos, o percurso curricular é resultado de intensa discussão e expressa a vontade do corpo docente, em função da importância que os órgãos colegiados assumem em tais instituições. Ademais, para a pesquisa que temos realizado, são esses cursos que oferecem maior acesso à informação e a disponibilização dos projetos pedagógicos na rede mundial de computadores.

Os cursos presenciais oferecidos por instituições públicas representam 49,75% dos cursos presenciais em atividade. Analisamos 75 projetos de 52 instituições (uma faculdade, três institutos federais e 48 universidades), os quais perfazem 36,94% dos cursos presenciais públicos oferecidos no país. Os projetos foram buscados nos *sites* das instituições públicas que os ofertam. Para tanto, a partir do levantamento dos cursos em atividade na plataforma *e-mec*, foram identificadas as instituições públicas e, nos seus *sites*, a disponibilização dos projetos. Neste artigo, operamos com os dados já sistematizados e analisados. Os PPCs pesquisados conformam um substrato representativo da formação oferecida no país, em instituições públicas, a considerarmos, ainda, sua distribuição pelas regiões: Centro-Oeste, 17,33%; Norte, 16%; Nordeste, 37,33%; Sul, 10,67; e Sudeste, 18,67%. Os projetos compreendem os anos de 2009 a 2019. Dos 75 projetos, 60% foram elaborados até o ano de 2015 e, portanto, não consideraram as diretrizes aprovadas naquele ano. Os projetos elaborados a partir do ano de 2016 perfazem 40% dos projetos analisados e já as levam em conta.

Neles, nos detivemos nos Perfis do Egresso. Os perfis de egresso constituem uma seção dos projetos pedagógicos, formulada em itens geralmente iniciados com um verbo que indica a ação que se espera ver praticada pelo professor egresso do curso. Vejam um exemplo: “conhecer o

“Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)

Mauro Cezar Coelho

processo de construção da historiografia e entender a história do conhecimento histórico, suas transformações ao longo do tempo, os diferentes estatutos que experimentou e as tendências mais representativas que orientaram e vêm orientando sua produção” (UFRGS, 2018, p. 65).

Esse item do projeto pedagógico situa as características do profissional a ser encaminhado ao mercado de trabalho. Trata-se de aspecto basilar de qualquer projeto pedagógico. Naquele referente aos cursos de licenciatura, os perfis situam que professor se pretende formar e os atributos que lhe são associados. Em função disso, ele permite perceber a proposição de vinculações com os sistemas de ensino, a preocupação com as demandas da Escola e das políticas educacionais, especialmente as questões relativas à centralidade dos saberes didáticos pedagógicos e das discussões sobre a aprendizagem.

Assim, após a análise dos perfis, por meio das premissas apontadas por Laurence Bardin (2016), cada atributo foi assumido como um item do perfil. Ao todo, levantaram-se 894 itens, nos 75 projetos. Para analisá-los, considerou-se a sua estrutura: a ação que anuncia um atributo do ofício. Levamos em conta, então, a ação que se espera do egresso e o atributo que ele deve exercer. Conforme aponta o exemplo supracitado, o perfil indica que o egresso tem como atributo o domínio sobre a epistemologia da disciplina. Diante disso, os perfis foram categorizados considerando a concepção que sugeriam da atuação do professor de História e do que a formação demandava. Vejamos, então, como eles indicam as concepções de professor, de docência e do lugar da História como saber concorrente para a formação de crianças, adolescentes e adultos inseridos na Educação Básica. Eles permitem, também, a reflexão sobre como os cursos de formação inicial de professores de História dialogam com as diretrizes curriculares que regulam os cursos de licenciatura.

A formulação das categorias levou em consideração a reflexão encaminhada por Flávia Caimi (2013) e outros autores, para quem a docência exige um conjunto de saberes articulados e com igual importância (BITENCOURT, 2018; ROCHA, 2013). Conhecer a ciência que se ensina, conhecer os processos de ensinar e aprender e conhecer o sujeito a quem se ensina são fatores essenciais ao exercício da docência. Assim, as categorias foram elaboradas de modo a dar conta dos saberes que os perfis sugerem como fundamentais para a constituição

“Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)

Mauro Cezar Coelho

do professor. Assim, assumimos que os 894 itens poderiam ser reunidos em conjuntos que apontavam saberes correlatos e sugeriam certos atributos ao professor. Senão vejamos.

Um grupo de itens de perfil relaciona a atuação do futuro professor de História e da disciplina, por conseguinte, com a formação para a cidadania. São itens que sugerem ser a História um saber concorrente na preparação para a vida pública. Tais itens acentuam o compromisso do futuro professor com a formação de cidadãos participativos e com o combate aos preconceitos, por exemplo. A categoria Cidadania foi adotada para identificá-los. Outro conjunto assume o domínio das bases do conhecimento histórico e dos processos de sua produção como o eixo a partir do qual a formação se estrutura. Segundo tais itens, o egresso deve ser capaz de dialogar com outras áreas do conhecimento, reconhecer a natureza e as particularidades do saber histórico, reconhecer temporalidades e conhecer a produção historiográfica, por exemplo. A categoria utilizada para classificá-los foi Epistemologia.

As diretrizes curriculares aprovadas desde o início do século apontam para a especificidade do saber e da prática docente. Elas insistem que os cursos de formação inicial devem estar comprometidos com a Escola, suas questões e problemas e com a busca de soluções que superem os percalços que afetam a Educação Nacional. Nesse sentido, foram identificados os itens que se voltam para os saberes didático-pedagógicos e que apontam o reconhecimento da especificidade do saber docente – a categoria Especificidade foi acionada para demarcá-los. Há itens que relacionam a atuação do egresso a princípios de conduta e a posicionamentos de natureza política. Neles, além do estabelecimento de defesa dos princípios democráticos, verifica-se a afirmação de pressupostos que orientam o comportamento profissional, como a salvaguarda da crítica e da autonomia intelectual, assim como o respeito aos estudantes e as suas demandas. Eles tratam, portanto, de valores éticos que devem demarcar a vida profissional do futuro licenciado. Portanto, a categoria Ética foi o recurso utilizado para situá-los.

Muito próximo a esse conjunto de itens dos perfis de egresso analisados, há um outro grupo que estabelece como caráter do futuro professor o compromisso com a própria formação, por meio da aprendizagem e do estudo

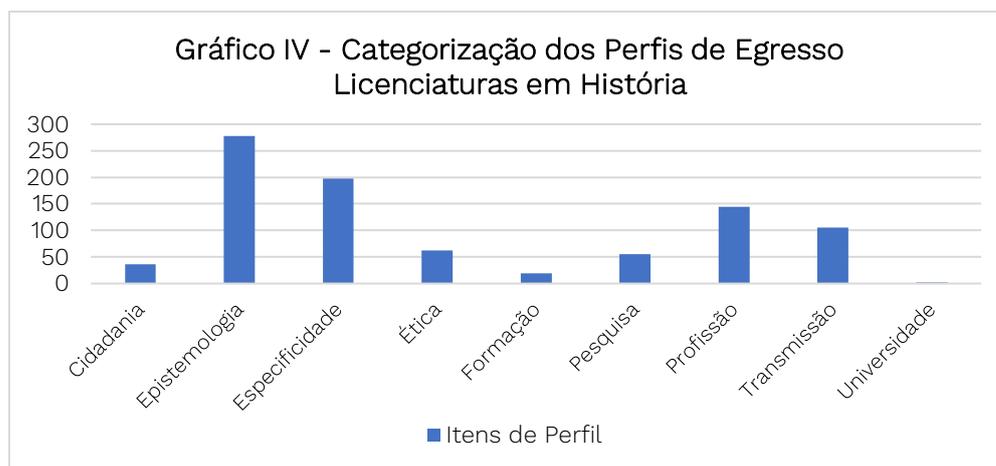
“Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)

Mauro Cezar Coelho

permanente. Os itens que conformam esse grupo foram identificados por meio da categoria Formação. Há perfis que assumem a preparação para a pesquisa histórica e para os procedimentos demandados por ela como fatores constitutivos da atuação do futuro professor. Assim, eles não apenas apontam a importância do conhecimento dos processos de levantamento, coleta e análise de documentos, mas distinguem a produção da difusão do conhecimento histórico. A categoria Pesquisa foi adotada para reconhecê-los.

Um grupo de itens sugere que a formação oferecida pelos cursos de licenciatura não habilita apenas o professor de História, mas o profissional de História. Logo, o egresso deve ser capaz de atuar tanto na Educação Básica, quanto em qualquer espaço onde o historiador seja necessário. A categoria Profissão foi atribuída a tais itens. Há outros que encaminham a formação docente como a instrumentalização nos processos de transmissão do conhecimento. O/a professor/a de História, segundo a perspectiva adotada aqui, dominaria métodos e técnicas de ensino, por meio das quais transmitiria o conhecimento produzido em outros espaços que não a Escola. Tais itens foram identificados pela categoria Transmissão. Há aqueles que relacionam a formação do/a professor/a de História aos objetivos e fins da universidade, apontando que o/a futuro/a professor/a deverá ser capaz de atuar no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. Eles foram classificados por meio da categoria Universidade.

Vejamos, então, como estão distribuídos, proporcionalmente, os 895 itens de perfis encontrados (Gráfico IV):



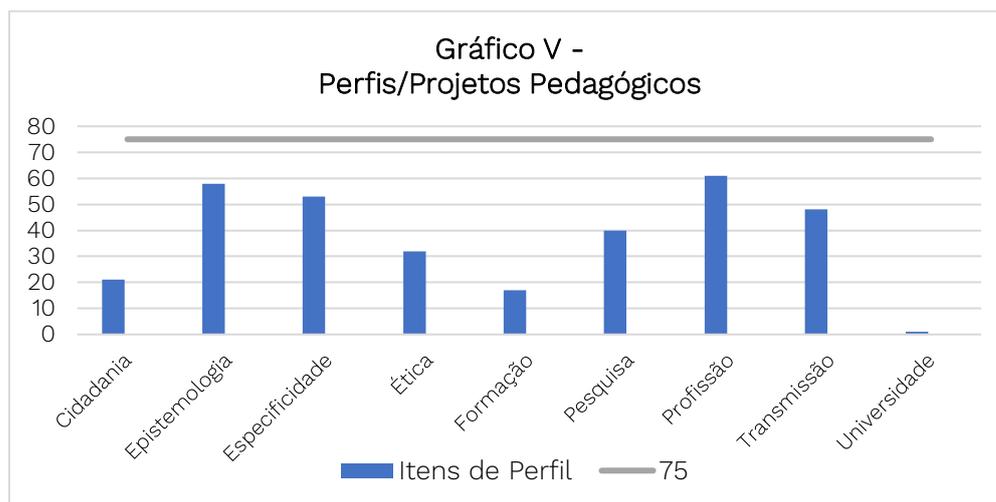
Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados disponíveis no *e-mec* (<https://emec.mec.gov.br/>). Acesso em: 19/12/2021.

“Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)

Mauro Cezar Coelho

Ao considerarmos os itens de perfil em conjunto, verificamos que o domínio da ciência de referência, a História, e seus processos conformam o eixo da formação oferecida. Ele está previsto na maior parte dos projetos pedagógicos analisados. O dado sugere que a crítica feita pelo CNE permanece válida – a preocupação primeira dos cursos de licenciatura é formar o profissional da área de referência, não o professor. Isso fica claro se considerarmos dois outros dados. Em primeiro lugar, a incidência das categorias, tendo em vista o total de projetos analisados e, em segundo lugar, o que a categoria Especificidade esclarece sobre o trabalho de professor do futuro egresso.

Em relação ao primeiro ponto, verificamos o total de projetos pedagógicos que acionam cada um dos atributos apontados pelas categorias. Dessa forma, é possível sopesar o grau de importância de cada uma das dimensões do perfil de egresso para o conjunto da formação oferecida. Essa estratégia permite, ainda, o estabelecimento de relações entre as diferentes dimensões considerando não o total de itens, mas a incidência de itens em um mesmo projeto pedagógico.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados disponíveis no *e-mec* (<https://emec.mec.gov.br/>). Acesso em: 19/12/2021.

O gráfico V indica, em linha horizontal, o total de projetos pedagógicos considerados e, em colunas, o volume de projetos por categoria de análise formulada. Ele faculta a percepção do modo pelo qual as licenciaturas em História vêm se estruturando, mesmo após as determinações das diretrizes curriculares para a formação de professores, exaradas desde o início do século.

“Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)

Mauro Cezar Coelho

Em primeiro lugar, fica claro que, para a maior parte dos corpos docentes dos cursos considerados, a formação oferecida, mesmo em cursos de licenciatura, não guarda integralidade ou especificidade. O gráfico torna claro que em 81,33% dos projetos analisados, os perfis sugerem que a formação se volta para o profissional da História, para o qual a docência é uma dentre as atribuições possíveis.

O foco na formação do historiador capaz de atuar onde quer que sua expertise seja demandada fica ainda mais evidente, quando relacionamos os perfis que apontam para a formação do profissional da História com os perfis que privilegiam o conhecimento das estruturas do saber de referência, o Conhecimento Histórico, com aqueles que assumem o ensino como a transmissão de saberes construídos em outros espaços. Para 77,33% dos cursos, a formação do professor de história compreende a aprendizagem da trajetória da disciplina, de como ela se configura como saber acadêmico, dos pressupostos, conceitos e procedimentos que a tornam um saber acadêmico legítimo e controlado. No entanto, essa assunção está relacionada a uma outra: a de que, na Escola, o professor transmite esse mesmo conhecimento. Não por outra razão, para 64% dos cursos, ensinar é o mesmo que transmitir conhecimento, por meio do domínio de métodos e técnicas de ensino. Os dados reiteram conclusões alcançadas em pesquisa anterior (COELHO; COELHO, 2018).

Quando relacionamos os perfis, essa constatação fica ainda mais evidente. A compreensão de que a formação do professor de História prepara o futuro egresso para o exercício da função de historiador, por meio do domínio das bases do saber histórico, sendo a docência uma das possibilidades a ser exercida a partir do controle sobre métodos e técnicas de ensino, está presente em 50,66% dos projetos analisados. Em outros 12%, a formação relaciona o conhecimento das bases da ciência histórica ao exercício do trabalho de historiador – na docência, na pesquisa, na curadoria etc. Em 10,66% dos projetos, a formação do historiador, capaz de atuar em diferentes áreas, dentre elas a docência, é o que orienta a totalidade dos perfis que compõem o projeto pedagógico. Em iguais 10,66% dos projetos, o controle sobre os processos de construção do saber histórico está relacionado à compreensão de que o papel do professor de

“Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)

Mauro Cezar Coelho

História é transmitir um conhecimento produzido alhures. E, para 2,66%, a atuação do professor de História é um dos desdobramentos possíveis da formação recebida e, nesses casos, a docência é entendida como o controle sobre métodos e técnicas de ensino.

Assim, temos que, para 86,64% dos projetos analisados, a docência é um dos desdobramentos do ofício de historiador e, por isso, ela configura a aplicação de métodos e técnicas de ensino, as quais facultam a transmissão de conhecimento. O fundamento estabelecido pela legislação, consubstanciada nos pareceres construídos pelo CNE, não orienta boa parte dos projetos analisados. O modo pelo qual os cursos compreendem os atributos do professor, reunidos sob a categoria Especificidade, é elucidativo.

Em 53 projetos (70,66% do total), há itens de perfil do egresso apontando que o professor de história deve ser capaz de realizar um conjunto de ações específicas, demandadas pelo ambiente escolar: atuar na gestão, participar da elaboração dos projetos pedagógicos, dominar os conteúdos previstos pelos currículos da Educação Básica, compreender o livro didático, sua produção e seus usos, conhecer as teorias da aprendizagem etc. Nesse sentido, os projetos pedagógicos parecem se coadunar com o que estabelece a legislação educacional, atentando para o que demanda a Escola e para o que se espera da atuação do professor. Todavia, em apenas um dos 198 itens há menção à aprendizagem em História.

O campo do Ensino de História tem avançado na discussão sobre os processos de aprendizagem da História – sobre os processos cognitivos que crianças e adolescentes realizam quando aprendem História. Eles também constituem a epistemologia da disciplina. No entanto, eles não são referidos nos perfis de egresso, seja no que tange ao trabalho específico do professor, seja no que se refere aos atributos do profissional da História. Mesmo naquele único item, que representa 0,11% do total, a aprendizagem está vinculada ao domínio de métodos e técnicas de ensino!

A análise dos perfis de egresso dos cursos de formação de professores/as de História analisados encaminha a seguinte interpretação: desde o início do século, os cursos de licenciatura em História têm promovido alterações nos

“Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)

Mauro Cezar Coelho

processos de formação que atendem apenas parcialmente as demandas do Estado no que se refere à formação docente e à necessidade de integração dessa dimensão do sistema educacional às necessidades da Escola. Via de regra, as alterações se limitam à distribuição da carga horária e à inclusão de disciplinas que ajustam a forma dos cursos, sem alterar o conteúdo e sem garantir às licenciaturas em questão especificidade e integralidade próprias, em acordo com aquilo que demanda a Escola e os sistemas de Ensino. O escopo dos cursos permanece centrado na epistemologia da disciplina, na formação do historiador, compreendendo a docência como uma das competências do historiador, mesmo em se tratando de cursos de licenciatura – ou seja, de cursos de natureza pedagógica, na qual a docência e as questões que lhe são relativas deveriam ser o foco de debates, discussões e pesquisas.

Decifra-me!

Desde o início do presente século, as políticas educacionais apontam para a necessidade de reformulação dos processos de formação inicial docente. Elas reclamam maior integração com a Escola, maior atenção às demandas dos sistemas educacionais e respostas efetivas para os problemas de aprendizagem demonstrados por estudantes nos exames em larga escala. Está evidente que docentes e a formação inicial não podem ser os únicos a serem responsabilizados pelos problemas que a Escola enfrenta e pelas dificuldades dos/as alunos/as. A Educação Nacional compreende uma rede complexa de questões e desafios cuja origem e resolução só podem ser compartilhadas. O Estado, porém, é o maior responsável pela condução das políticas que as alimentam ou que buscam a sua resolução.

Por meio do financiamento e da formulação de políticas públicas que garantam a consecução das finalidades da Educação Nacional, tal como ela é prevista pela legislação, desde a Carta Magna até os instrumentos que pormenorizam o que ela estabelece, o Estado é o agente principal em qualquer cenário. Isso quer dizer que é lícito o Estado regular, desde que ele não se exima de suas responsabilidades. Regular a formação inicial é prerrogativa do Estado. Não parece legítimo, todavia, que a regulação tenha como pressuposto a

“Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)

Mauro Cezar Coelho

responsabilização do docente pelo *fracasso* da Educação Nacional, medida por meio do desempenho de estudantes em exames que avaliam uma faceta da educação ofertada.

As diretrizes curriculares para os cursos de formação docente promulgadas nos últimos 20 anos dialogam com as políticas internacionais, especialmente aquelas informadas pela noção de Estado mínimo. Assim, as diretrizes têm enfatizado a responsabilidade do professor e, por conseguinte, dos processos de formação inicial. As diretrizes aprovadas em 2019 avançam de modo mais intenso na apropriação do ideário daquelas políticas, não apenas ao isentar o Estado de suas responsabilidades, mas ao considerar a docência na Educação Básica como a principal culpada pela situação da Educação no país. Por isso, elas pouco atentam para as condições de trabalho enfrentadas por professores e professoras, para a infraestrutura disponível nos estabelecimentos escolares e para as condições socioeconômicas de crianças e adolescentes.

Não obstante, os/as professores/as têm responsabilidades. Algumas delas são apreendidas nos processos de formação inicial. Entender a Escola, os sistemas educacionais, as demandas da sociedade sobre a formação que querem ver ofertada na Educação Básica e, sobretudo, os processos vivenciados pelos estudantes na aprendizagem de dado conhecimento são alguns dos atributos dos professores. Há duas décadas, o Estado, na figura do Conselho Nacional de Educação, vem apontando a necessidade de que os cursos de formação inicial atentem para esses atributos e promovam mudanças. Nesse período, a despeito de suas limitações, cada uma das diretrizes propostas pelo CNE avançou, regulando sobre questões inerentes à discussão sobre a docência e seu exercício na Escola.

A análise que oferecemos aqui sugere que as demandas não têm sido atendidas. As diretrizes ultimamente aprovadas atingem os cursos de licenciatura naquilo que tem sido sua espinha dorsal, a centralidade do saber de referência. Elas situam o conteúdo estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular e o “conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, a forma como esses são trabalhados em situação de aula” como um dos princípios da formação a ser oferecida (CNE, 2019, p. 16-17). *Ou seja*, se os agentes educacionais, neste caso,

“Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)

Mauro Cezar Coelho

os docentes dos cursos de formação inicial, não encaminham alternativas que alterem os percursos de formação, menos preocupados com a docência na Educação Básica e mais atentos às demandas do saber de referência, o Estado estabelece constrangimentos para que a formação se adeque àquilo que considera pertinente.

Seria necessário um outro artigo para enfrentar esse último ponto. A historiografia brasileira vivenciou mudanças expressivas, desde que os cursos superiores em História foram criados, na década de 1930. A pesquisa histórica expandiu-se, incorporando novos sujeitos, objetos e problemas. Os modelos interpretativos tornaram-se mais complexos e voltaram-se para a compreensão de pontos sensíveis de nossa trajetória histórica, como a Escravidão, por exemplo, reconhecendo agentes antes desprezados e perscrutando suas ações. Enquanto isso, a formação docente, oferecida nos mesmos cursos em que aquelas mudanças ocorriam, experimentou reformulações que não alteraram o seu escopo. Entender esse descompasso demanda uma reflexão pelo campo de modo a verificar o valor atribuído a cada uma das dimensões do trabalho do historiador: a pesquisa histórica, de um lado, a docência na Educação Básica, de outro. Então, por ora, situamos o descompasso, em outra oportunidade, enfrentaremos suas razões.

Finalmente, que fique bem entendido: não endossamos as últimas diretrizes. Muito pelo contrário! Elas não favorecem a Educação Nacional, justamente porque confundem formação com treinamento. Além disso, entender que os saberes de referência não podem constituir o eixo **exclusivo** da formação docente, não significa suprimi-los da formação. De todo modo, as diretrizes têm assumido o lugar da esfinge e, nesse sentido, os cursos de formação de professores, ou melhor, os professores e professoras formadores de professores/as que dão corpo e existência aos cursos de licenciatura em História estão diante de um desafio. Tal como aqueles que se colocaram diante da Esfinge de Tebas, sob eles e elas pende o desafio: Decifra-me ou te devoro!

O banquete já começou.

“Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)

Mauro Cezar Coelho

Projetos Pedagógicos de Curso analisados durante a elaboração da pesquisa:

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2017. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/HISTORIA/Projeto-Pedag%C3%B3gico-de-Curso-2017%20-%20Pronto%20e%20formatado.pdf>. Acesso em: 21/08/2020.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2018. Disponível em: http://historiacptl.ufms.br/wp-content/uploads/2019/02/Estrutura_Curricular_do_PPC_de_Histria_2019-1.pdf. Acesso em: 21/08/2020.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – Campus Araguaína. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2009. Disponível em: <http://download.uft.edu.br/?d=ed355f88-e813-4eb9-b9a8-c5e67fab71b6;1.0:Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20do%20curso%20de%20Licenciatura%20em%20Hist%C3%B3ria%20-%202009.pdf>. Acesso em: 21/08/2020.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – Campus Porto Nacional. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2011. Disponível em: <http://download.uft.edu.br/?d=2cb7aa7c-8ee8-4ea4-8e0c-93decb7f1870;1.0:22-2011%20-%20Atualiza%C3%A7%C3%A3o%20PPC%20de%20Hist%C3%B3ria%20-%20%20C%C3%A2mpus%20de%20Porto%20Nacional.pdf>. Acesso em: 21/08/2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ – Campus Belém. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2019. Disponível em: <https://sigaa.ifpa.edu.br/sigaa/verProducao?idProducao=654175&&key=efa09e27d3c56127c3ff7a6315461790>. Acesso em: 21/08/2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ – Campus Conceição Do Araguaia. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2017. Disponível em: <http://conceicaodoaraguaia.ifpa.edu.br/docman/ppcs/1476-ppc-historia-ifpa-aprovado/file>. Acesso em: 21/08/2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2018. Disponível em: <http://cursos.ifg.edu.br/arquivo/download/763;jsessionid=27F4C8720379EC16A15E55A258CCBE4C>. Acesso em: 21/08/2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2018. Disponível em: <https://portal.ifsuldeminas.edu.br/index.php/component/content/article/64cursos/graduacao/312-licenciatura-em-historia>. Acesso em: 21/08/2020.

“Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)

Mauro Cezar Coelho

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2010.

Disponível em:

<http://www.his.unb.br/images/PDF/PPP.%20Licenciatura%20Diurno%20Histrhia.pdf>. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – Campos Caetité. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2010. Disponível em:

<https://portal.uneb.br/caetite/wpcontent/uploads/sites/25/2017/02/PROJETOPE-DAG%C3%93GICO-5.pdf>. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – Campus Conceição Do Coité. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2010. Disponível em:

<https://portal.uneb.br/conceicaodocoite/wp-content/uploads/sites/34/2017/02/PROJETO-PEDAG%C3%93GICO.pdf>. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – Campus Eunápolis. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2010. Disponível em:

<https://portal.uneb.br/eunapolis/wpcontent/uploads/sites/39/2017/02/PROJETO-PEDAG%C3%93GICO-3.pdf>. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – Campus Itaberaba. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2010. Disponível em:

<https://portal.uneb.br/itaberaba/wpcontent/uploads/sites/33/2017/02/PROJETO-PEDAG%C3%93GICO-3.pdf>. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – Campus Salvador. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2010. Disponível em:

<https://portal.uneb.br/salvador/wpcontent/uploads/sites/3/2017/01/PROJETOPE-DAG%C3%93GICO-27.pdf>. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – Campus Santo Antônio De Jesus.

Projeto Pedagógico do Curso de História. 2010. Disponível em:

<https://portal.uneb.br/santoantoniodesus/wpcontent/uploads/sites/24/2017/01/PROJETO-PEDAG%C3%93GICO-6.pdf>. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – Camus Jacobina. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2011. Disponível em:

<https://portal.uneb.br/jacobina/wp-content/uploads/sites/22/2017/01/PROJETO-PEDAG%C3%93GICO.pdf>. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS – Campus Campanha. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2016. Disponível em:

<http://www.uemg.br/graduacao/cursos2/course/historia>. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS – Campus Carangola. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2016. Disponível em:

<http://www.uemg.br/graduacao/cursos2/course/historia>. Acesso em: 21/08/2020.

“Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)

Mauro Cezar Coelho

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS – Campus Divinópolis. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2015. Disponível em: <http://www.uemg.br/graduacao/cursos2/course/historia>. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS – Campus Passos. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2016. Disponível em: <http://www.uemg.br/graduacao/cursos2/course/historia>. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2008. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/prograd/index.php/component/rokdownloads/download/s/ppc/ccse/191-projeto-pedagogico-curso-de-historia/download.html>. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – Campus Mossoró. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2013. Disponível em: http://www.uern.br/controldepaginas/historiaprojetopedagogico/arquivos/1359ppc_hista%C2%B3ria_final.pdf. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2016. Disponível em: http://www.uern.br/controldepaginas/proeg-projetos-pedagogicos-assu/arquivos/4229ppc_historia_assa%C5%A1_uern.pdf. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – Campus Campina Grande. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2016. Disponível em: <http://proreitorias.uepb.edu.br/prograd/cursos-de-graduacao/>. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – Campus Guarabira. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2016. Disponível em: <http://proreitorias.uepb.edu.br/prograd/cursos-de-graduacao/>. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS – Campus Palmeiras Dos Índios. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2004. Disponível em: <http://www.uneal.edu.br/ensino/projetos-pedagogicos/historia-i-iii-2004.pdf>. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2018. Disponível em: <http://www.historia.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=30>. Acesso em: 21/08/2020.

“Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)

Mauro Cezar Coelho

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – Campus Formosa. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2015. Disponível em: http://www.formosa.ueg.br/conteudo/11364_ppc_de_historia. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – Campus Goiás. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2015. Disponível em: http://cdn.ueg.edu.br/source/cora_coralina_117/conteudoN/6701/Projeto_Pedagogico_do_curso_de_Historia_UEG_Campus_Goias.pdf. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – Campus Morrinhos. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2015. Disponível em: http://www.historiamorrinhos.ueg.br/conteudo/16263_projeto_pedagogico. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/cch/his/reformulaCCHistoria2016/ResolucaoPPPHistoria.pdf>. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2009. Disponível em: <http://www.pen.uem.br/cursos-de-graduacao/campus-sede-maringa-pr-x/documentos/historia>. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL - Campus Amambaí. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2018. Disponível em: http://www.uems.br/assets/uploads/cursos/a128f9e4695e0dfcbf4f6575cbb191aa/projeto_pedagogico/1_a128f9e4695e0dfcbf4f6575cbb191aa_2019-05-23_15-39-41.odt. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2018. Disponível em: <https://www.uerr.edu.br/historia/>. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2018. Disponível em: http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/historia/index.php?item=conteudo_ppc.php. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – Campus Imperatriz. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. Disponível em: Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – Campus São Luis. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2006. Disponível em: http://www.historia.uema.br/wp-content/uploads/2015/06/projeto_pedagogico.pdf. Acesso em: 21/08/2020.

“Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)

Mauro Cezar Coelho

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ – Campus Campo Mourão. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2018. Disponível em: <http://fecilcam.br/historia/data/uploads/ppp-curso-de-historia.pdf>. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2003. Disponível em: http://www2.uesb.br/proreitorias/prograd/wpcontent/uploads/doc_cursos/historia_lic_vc_projeto_renovacao_reconhecimento.pdf. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2012. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/chapeco/cursos/graduacao/historia/documentos>. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2011. Disponível em: <https://www.ufpb.br/ufpb/menu/ensino-pesquisa-e-extensao/ensino/graduacao>. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – Campus Do Sertão. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2009. Disponível em: https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus_sertao/ppp_historia/view. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – Campus Cajazeiras. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2008. Disponível em: http://cfp.ufcg.edu.br/portal/conteudo/UACS/PPC_HISTORIA.pdf. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – Campus Catalão. **Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em História**. 2013. Disponível em: http://historia.catalao.ufg.br/up/587/o/ppc_da_licenciatura_2013_completo.pdf. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – Campus Goiânia. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2015. Disponível em: https://www.historia.ufg.br/up/108/o/Resolucao_CEPEC_2015_1364.pdf?152451582. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – Campus Jataí. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2012. Disponível em: <https://historia.jatai.ufg.br/p/4534-projeto-pedagogico-do-curso-de-historia>. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2013. Disponível em: <http://www.ufjf.br/estagio/files/2018/08/PPC-DO-CURSO-DE-HIST%C3%93RIA-2013-1.pdf>. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2009. Disponível em: <https://ufmg.br/cursos/graduacao/2421/77888>. Acesso em: 21/08/2020.

“Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)

Mauro Cezar Coelho

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Projeto Pedagógico do Curso de História.** 2012. Disponível em:

http://ufrr.br/historia/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=50:ppp-curso-de-historia&id=2:resgimento&Itemid=201. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto Pedagógico do Curso de História.** 2006. Disponível em: <https://historia.grad.ufsc.br/projeto-politico-pedagogico/>. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. **Projeto Pedagógico do Curso de História.** 2014. Disponível em: https://ufsj.edu.br/cohis/curso_de_historia_licenciatura.php. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Projeto Pedagógico do Curso de História.** 2011. Disponível em: https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/curso/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=320124. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – Campus Uberlândia. **Projeto Pedagógico do Curso de História.** 2005. Disponível em: <http://www.inhis.ufu.br/node/728>. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Pedagógico do Curso de História.** 2019. Disponível em: <http://www.ich.ufu.br/node/885>. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto Pedagógico do Curso de História.** 2006. Disponível em: <https://biblioteca.ufam.edu.br/attachments/article/256/PPC%20História%20Noturno%202006.pdf>. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de História.** 2005. Disponível em: <https://si3.ufc.br/sigaa/verProducao?idProducao=596285&key=7e479c8283294a7fef64c6c32e77f825>. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRÍTO SANTO. **Projeto Pedagógico do Curso de História.** 2008. Disponível em: <http://historia.ufes.br/pt-br/projeto-pedag%C3%B3gico-do-curso>. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – Campus São Luís. **Projeto Pedagógico do Curso de História.** 2014. Disponível em: https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/curso/ppp_curso.jsf?lc=pt_BR&lc=pt_BR&id=85811. Acesso em: 21/08/2020.

“Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)

Mauro Cezar Coelho

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO – Campus Cuiabá. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2009. Disponível em: <http://sistemas.ufmt.br/ufmt.ppc/PlanoPedagogico/Download/131>. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO – Campus Rondonópolis. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. Disponível em: <http://sistemas.ufmt.br/ufmt.ppc/PlanoPedagogico/Download/642>. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2016. Disponível em: <https://www.ufob.edu.br/ensino/2014-08-08-14-46-02/cursos>. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2017. Disponível em: <http://www2.ufopa.edu.br/ufopa/arquivo/proen-cursos-portarias-ppcs/ppc-licenciatura-historia>. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – Campus Ananindeua. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2012. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1eMHDTIAMqw-EDfvskZXiMgEc9y_PwO_I/view. Acesso em: 21/08/2020.

_____ – Campus Belém. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2012. Disponível em: <http://historia.ufpa.br/images/PDF/Projeto-Pedagogico-Licenciatura-Histria.pdf>. Acesso em: 21/08/2020.

_____ – Campus Cametá. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2009. Disponível em: http://www.campuscameta.ufpa.br/images/textos/ppc_curso_historia_cameta.pdf. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2011. Disponível em: http://www.humanas.ufpr.br/portal/historia/files/2019/03/projeto_pedagogico_diurno.pdf. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – Campus Picos. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2006. Disponível em: <https://sigaa.ufpi.br/sigaa/verProducao?idProducao=2457469&key=d73b3b0488dd55584607f4ef03999bd7>. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2019. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/historia/images/Arquivos/ProjetoPedagogicoHistLicencDiurno.doc>. Acesso em: 21/08/2020.

“Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)

Mauro Cezar Coelho

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2012. Disponível em: https://sigaa.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=111635060. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2018. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/depto/historia/wp-content/uploads/2019/08/ppc-licenciatura.pdf>. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2018. Disponível em: <https://prograd.furg.br/images/PPC-Histria-Licenciatura.pdf>. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – Campus Natal. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2018. Disponível em: https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=111635057. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2010. Disponível em: <http://www.uftm.edu.br/historia/projeto-pedagogico>. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2011. Disponível em: http://www.ufvjm.edu.br/cursos/index.php?option=com_content&view=article&id=301&Itemid=887. Acesso em: 21/08/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL FUMINENSE – Campus Niterói. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. 2018. Disponível em: http://graduacaohistoria.sites.uff.br/wpcontent/uploads/sites/131/2018/07/PPP_ebook.pdf. Acesso em: 21/08/2020.

Referências

ANDRADE, Cibele Y. de; DACHS, J. Norberto W. Acesso à educação por faixas etárias segundo renda e raça/cor. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 399-422, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a0937131.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2021.

ANDRADE, Josemberg M. de; LAROS, Jacob A. Fatores associados ao desempenho escolar: estudo multinível com dados do SAEB/2001. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 33-41, mar. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v23n1/a05v23n1.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BITENCOURT, Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

“Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)

Mauro Cezar Coelho

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 dez. 2020.

BRIDON, Janete; NEITZEL, Adair de A. Competências leitoras no Saeb: qualidade da leitura na educação básica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 437-462, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n2/v39n2a06.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2021.

CAIMI, Flávia E. 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, ago. 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6238676>. Acesso em: 14 set. 2020.

CAPRARA, Bernardo M. Condição de classe e desempenho educacional no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e93008, 2020. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v45n4/2175-6236-edreal-45-04-e93008.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2021.

CARNOY, Martin et al. A educação brasileira está melhorando? evidências do PISA e SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45 n. 157 p. 450-485 jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v45n157/1980-5314-cp-45-157-00450.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2021.

CARVALHO, Luís M. Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1009-1036, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a05.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2021.

CHIRINEA, Andréia M.; BRANDÃO, Carlos da F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n87/0104-4036-ensaio-23-87-461.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.

COELHO, Maria I. de M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2021.

“Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)

Mauro Cezar Coelho

COELHO, Mauro C.; COELHO, Wilma de N. B. 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, e192224, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e192224.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.

CONNELL, Jane. O silêncio da Esfinge: o erro de Édipo e a redescoberta resposta ao enigma. **Fragmentum**, Santa Maria, n. 38, v. 2, p. 45-71, jul./set. 2013. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/viewFile/13781/8651>. Acesso em: 12 fev. 2020.

CNE - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP 09/2001**.

Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2020.

CNE - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP 2/2015**. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica. Brasília: CNE, 2015. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 ago. 2020.

CNE - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP 22/2019**.

Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-formação). Brasília: CNE, 2019. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192.

Acesso em: 21 ago. 2020.

CUNHA, Paulo R. R. da. Um enigma e sua Esfinge. **Novos Rumos**, Marília, v. 50, n. 1, p. 142-154, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115093>. Acesso em: 12 dez. 2020.

DICKEL, Adriana. A avaliação nacional da alfabetização no contexto do sistema de avaliação da educação básica e do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: responsabilização e controle. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 193-206, ago. 2016. Disponível:

<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n99/1678-7110-ccedes-36-99-00193.pdf>.

Acesso em: 06 jan. 2021.

FERNANDEZ, Sophie P. **A proteção dos direitos fundamentais pelo direito da União Europeia**: da Carta aos Estados, o enigma da Esfinge. [S.l.]: Edição do autor, 2017. Disponível em:

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/53241>. Acesso em: 12 dez. 2020.

“Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)

Mauro Cezar Coelho

FONSECA, Stella O. da; NAMEN, Anderson A. Mineração em bases de dados do INEP: uma análise exploratória para nortear melhorias no sistema educacional brasileiro. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 133-157, mar. 2016. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v32n1/1982-6621-edur-32-01-00133.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2021.

FREITAS, Helena C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 1997**. Brasília: INEP, 1997. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 06 jan. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB): apresentação**. Brasília: INEP, [202-]. Disponível: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 08 jan. 2021.

KLEIN, Ruben. Uma solução para a divergência de diferentes padrões no SAEB. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 229-249, jun. 2019. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v27n103/1809-4465-ensaio-27-103-0229.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2021.

LINGARD, Bob. PISA: fundamentações para participar e acolhimento político. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 609-627, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v37n136/1678-4626-es-37-136-00609.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ofício Circular nº. 02/2010-CGOC/DESUP/SESu/MEC**. Brasília, 16 de junho de 2010: readequação de cadastro de curso no Sistema E-MEC (desvinculação dos cursos tipo Bacharelado/Licenciatura). Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://www.proeg.ufpa.br/index.php/aspectos-legais-e-normativos-para-os-cursos-de-graduacao>. Acesso em: 18 jan. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 14 ago. 2020.

MUELLER, Rafael R. O novo (velho) paradigma educacional para o Século XXI. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 164, p. 670-686, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n164/1980-5314-cp-47-164-00670.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2021.

“Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)

Mauro Cezar Coelho

NEY, Marlon G.; SOUZA, Paulo M. de; PONCIANO, Niraldo J. Desigualdade de acesso à educação e evasão escolar entre ricos e pobres no Brasil rural e urbano. **Revista Científica Internacional**, Campos dos Goytacazes, a. 3, n. 13, p. 33- 55 maio/jun. 2010. Disponível em: <http://revista.srvroot.com/isp/index.php/isp/article/view/127>. Acesso em: 06 jan. 2021.

OLIVEIRA JUNIOR, Rafael G. de; IGNACIO CALDERON, Adolfo. Sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo: mapeamento e tendências temáticas da produção científica brasileira (1996-2011). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 939-976, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n85/v22n85a05.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 152, p. 424-448, Jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n152/10.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.

PEREIRA, Cátia M. M. da C.; MOREIRA, Geraldo E. Brasil no PISA 2003 e 2012: os estudantes e a matemática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 475-493, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v50n176/1980-5314-cp-50-176-475.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2021.

PUZIOL, Jeinni K. P. Formação inicial em nível superior dos cursos de licenciatura: em perspectiva a gestão educacional e escolar a partir da Resolução CNE/CP nº 2/2015. **Momento: diálogos em educação**, Rio Grande, v. 27, n. 2, p. 157-171, maio/ago. 2018, p. 159-160. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8073/5347>. Acesso em: 05 ago. 2020.

ROCHA, Helenice. Sem bagagem não se ensina e nem se aprende História. *In*: SILVA, Cristiani B. da; ZAMBONI, Ernesta. **Ensino de história, memória e culturas**. Curitiba: CRV, 2013. p. 151-168.

RODRIGUES, Clarissa G.; RIOS-NETO, Eduardo L. G.; PINTO, Cristine C. de X. Diferenças intertemporais na média e distribuição do desempenho escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 5-36, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbepop/v28n1/a02v28n1.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2021.

SALOKANGAS, Maija; KAUKO, Jaakko. Tomar de empréstimo o sucesso finlandês no PISA? algumas reflexões críticas, da perspectiva de quem faz este empréstimo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 1353-1365, dez. 2015. Número especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1353.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2021.

“Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)

Mauro Cezar Coelho

SANTOS, Lucíola L. de C. P.; DINIZ-PEREIRA, Júlio E. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, dez. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n100/1678-7110-ccedes-36-100-00281.pdf>.

Acesso em: 05 ago. 2020.

SANTOS, Luciola L. de C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais e sistema de avaliação (SAEB). **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 1-17, set. 2002.

SILVA FILHO, Geraldo A. da. Efeito da formação docente sobre proficiência no início do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v. 73, n. 3, p. 385-411, set. 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/rbe/v73n3/0034-7140-rbe-73-03-0385.pdf>. Acesso

em: 06 jan. 2021.

SILVA, Ricardo L. da; RÉGIS, Alex S. P.; MARINHO, Venâncio J. M. O enigma da Esfinge: o pensamento político de Samuel Benchimol e Djalma Batista. **Revista Sem Aspas**, Araraquara, v. 8, n. 1, p. 30-44, jan./jun. 2019. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/semaspas/article/view/12601>. Acesso em: 12

dez. 2020.

SÓFOCLES. **Édipo Rei**. [S.l.]: Cultvox, [20--]. *E-book*. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000024.pdf>. Acesso em:

29 dez. 2020.

SOSSAI, Fernando C. Pelos bastidores da OCDE: embates e perspectivas sobre educação e desenvolvimento econômico (1958-1962). **Revista História da Educação** (Online), Santa Maria, v. 24, e99293, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/heduc/v24/2236-3459-heduc-24-e99293.pdf>. Acesso

em: 06 jan. 2021.

SOUSA, Sandra Z.; OLIVEIRA, Romualdo P. de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010. Disponível:

<https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a07.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2021.

VELLOSO, Ricardo V. Desafios para a formação de professores nas universidades públicas. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 6, n. 2, p. 427-439, nov. 2012. Disponível em:

<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/288/210>. Acesso

em: 05 ago. 2020.

VERONEZ, Luiz F. C. *et al.* Diretrizes curriculares da educação física: reformismo e subordinação ao mercado no processo de formação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 35, n. 4, p. 809-823, dez. 2013. Disponível

em: <https://www.scielo.br/pdf/rbce/v35n4/02.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2020.

“Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019)

Mauro Cezar Coelho

VILLANI, Marialuisa; OLIVEIRA, Dalila A. Avaliação nacional e internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1343-1362, out./dez. 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n4/2175-6236-edreal-43-04-1343.pdf>.

Acesso em: 06 jan. 2021.

ZART, Paloma C. O enigma da Esfinge metafórica. **Fragmentum**, Santa Maria, n. 13, p. 41-45, 2007. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/10112/pdf>. Acesso em 12

dez. 2020.