

CAPOEIRA



REVISTA DE HUMANIDADES E LETRAS

ISSN: 2359-2354

Vol. 9 | Nº. 1 | Ano 2024

Editores

Dr. Pedro Acosta-Leyva.
Dra Juliana Barreto Farias.

Site/contato

<https://revistas.unilab.edu.br/>

Email: leyva@unilab.edu.br

Email: julianafarias@unilab.edu.br

A formação de professores de História na UNILAB: Limites e possibilidades da legislação brasileira para a formação de um profissional para o Brasil e a África

Américo Souza¹

Resumo: Como conceber e pôr em prática um curso que atenda às expectativas e necessidades para a formação de professores para atuar no Brasil e na África falante de língua portuguesa? Essa foi a questão central que governou o processo de construção do Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do Curso de Licenciatura em História da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), no Ceará. Este artigo retoma essa questão como eixo problematizador inicial de um exercício de reflexão sobre a concepção e a execução do curso, que em 2022 completou sete anos. A análise aqui realizada apresenta de forma crítica o projeto do curso e sua execução, dando ênfase à interação com a legislação brasileira que disciplina os cursos de licenciatura em geral, e o curso de História em particular. A ideia é discutir como as diretrizes desta legislação a um só tempo possibilitaram a criação e execução do curso, ao mesmo tempo em que também lhe impuseram restrições. É de fato possível formar um profissional capaz de atuar no ensino de História no Brasil e nos países africanos parceiros da UNILAB e atender plenamente às leis do sistema educacional brasileiro? É essa a pergunta que encerra o exercício de problematização realizado na elaboração do presente artigo.

Palavras-chave: História; formação de professores; Brasil-África.

¹ Doutor em História Social, professor do Instituto de Humanidades da UNILAB, e-mail: americosouza@unilab.edu.br, ORCID 0000-0002-1206-5085.

**The training of History teachers at UNILAB:
Limits and possibilities of Brazilian legislation for the training of professionals for Brazil
and Africa.**

Summary: How to design and implement a course that meets the expectations and needs for training teachers to work in Brazil and Portuguese-speaking Africa? This was the central question that governed the process of building the Curricular Pedagogical Project (PPC) of the History Degree Course at the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusofonia (UNILAB), in Ceará. This article takes up this issue as the initial problematizing axis of a reflection exercise on the conception and execution of the course, which in 2022 turns seven years old. The analysis carried out here critically presents the course project and its execution, emphasizing the interaction with Brazilian legislation that governs undergraduate courses in general and the History course in particular. The idea is to discuss how the guidelines of this legislation simultaneously enabled the creation and execution of the course, while also imposing restrictions on it. Is it actually possible to train a professional capable of teaching History in Brazil and in UNILAB's African partner countries and fully comply with the laws of the Brazilian educational system? This is the question that ends the problematization exercise carried out in the preparation of this article.

Keywords: History; teacher training; Brazil-Africa.

1. Introdução

Vamos bordando a nossa vida, sem conhecer por inteiro o risco; representamos o nosso papel, sem conhecer por inteiro a peça. De vez em quando, voltamos a olhar para o bordado já feito e sob ele desvendamos o risco desconhecido; ou para as cenas já representadas, e lemos o texto, antes ignorado. E é então que se pode escrever - como agora faço - a "história"...

(SOARES, 1991; p. 27)

Não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino.

(FREIRE, 1996, p. 29)

Desde que fui admitido como docente do Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), em junho de 2012, tenho

orientado meu trabalho como docente universitário na perspectiva de me tornar aquele que Henry Giroux chamou de um intelectual-transformador, cuja radicalidade incide na tomada de consciência do exercício da docência e, de maneira análoga, na constante luta pela transformação da sociedade em que vivemos (GIROUX, 1997).

No esteio dessa orientação realizei, em 2020-21, durante meu estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Estadual do Ceará, pesquisa dedicada a refletir sobre uma questão a um só tempo simples, porque direta, e complexa, porque envolve um conjunto amplo de práticas, sujeitos e saberes: como conceber e pôr em prática um curso que atenda às expectativas e necessidades para a formação de professores para atuar no Brasil e na África Lusófona?

É dessa experiência de resulta este artigo, que objetiva compartilhar algumas reflexões, em parte ainda inconclusas, sobre o saber-fazer da formação de professores para área de História no Instituto de Humanidades da UNILAB, no Ceará.

2. O contexto do tema e a questão investigada

Ao longo dos treze anos em que estive no comando do Governo Federal, o Partido dos Trabalhadores promoveu uma reorientação da política internacional brasileira, pondo mais ênfase no fomento de acordos e parcerias estratégicas com países em desenvolvimento e organizações internacionais que os congregam. São bem conhecidas as ações que foram efetivadas no campo da economia, buscando incremento para o comércio, a produção de energia e a produção industrial. No entanto, também a educação superior foi esteio deste reordenamento.

Com base nos princípios da cooperação solidária e da integração regional, princípios que norteiam o estabelecimento de acordos de reciprocidade, implementaram-se políticas públicas que favoreceram intercâmbios prioritários com países da América Latina e da África Lusófona, pautados no estímulo à produção e à troca de fazeres e saberes para formação universitária, em um movimento compreendido por Fabio Betioli Contel e Manolita Correia Lima (2011) como sendo de favorecimento de relações acadêmicas Sul-Sul, menos hierarquizadas que os tradicionais intercâmbios Norte-Sul.

Fomentar a construção de um intercâmbio Sul-Sul, no campo da educação superior, implica, entre outras coisas, um repensar de paradigmas e perspectivas da própria construção do conhecimento, posto haver no campo acadêmico localizado abaixo da linha do Equador uma hegemonia epistemológica europeia. É preciso postular um modelo educacional de resistência,

que potencialize a construção e aplicação de uma “epistemologia do Sul”, como propôs J. A. Nunes.

O projeto de uma epistemologia do sul é indissociável de um contexto histórico em que emergem com particular visibilidade e vigor novos atores históricos no Sul global, sujeitos coletivos de outras formas de saber e de conhecimento que, a partir do cânone epistemológico ocidental, foram ignorados, silenciados, marginalizados, desqualificados ou simplesmente eliminados, vítimas de epistemicídios tantas vezes perpetrados em nome da razão, das luzes e do Progresso. (NUNES, 2010, p. 280)

Como forma de sistematizar e institucionalizar esta política de integração educacional Sul-Sul, foram criadas duas universidades federais com foco na internacionalização cooperativa, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), com foco na América Latina e no Caribe, e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), voltada para os países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), com especial ênfase nas nações africanas.

Importa também destacar que a criação destas instituições se insere dentro do que Nilma Lino Gomes e Sofia Lerche chamaram de “quarto ciclo expansionista da educação superior”, que elas localizam como ligadas:

(...) ao período ocorrido depois da estabilização econômica do país, quando iniciativas diversas de inclusão social e políticas afirmativas foram estimuladas, propiciando uma melhoria da distribuição de renda, o que tem sido associado à emergência de uma nova classe média. Neste contexto, tem se destacado não apenas o crescimento do consumo de bens econômicos, como também de bens culturais. A ampliação do acesso à educação superior é parte deste movimento, onde a aspiração pela universidade passa a integrar o imaginário de famílias antes pertencentes aos setores mais pobres da população. (GOMES e LERCHE, 2013, p. 78)

Criada em 2010 e implantada em 2011, a UNILAB estabeleceu a formação de professores para a educação básica como um dos seus eixos de formação. Em seu décimo ano de funcionamento, a universidade possui hoje doze cursos de licenciatura, oito que funcionam nos campi da UNILAB no Ceará, Palmares, nas cidades de Acarape e Liberdade, na cidade de Redenção (Letras, História, Sociologia, Pedagogia, Matemática, Física, Química, Biologia), e quatro que funcionam no Campus dos Malês da UNILAB, localizado na cidade de São Francisco do Conde, na Bahia (Letras, História, Ciências Sociais e Pedagogia).

O curso de Licenciatura em História teve sua aprovação no Conselho Universitário em agosto de 2014 e começou a funcionar no segundo semestre de 2015. A sua formatação teve

início em junho de 2013, quando foi constituída, pela Pró-Reitoria de Graduação e pela direção do então Instituto de Humanidades e Letras, hoje Instituto de Humanidades, a primeira comissão para elaboração do Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do curso.

Para além dos desafios inerentes à elaboração de qualquer PPC de um curso de graduação, a proposta tinha algumas peculiaridades que tornavam a tarefa ainda mais desafiadora. Entre elas, a já mencionada condição de ser um curso de segundo ciclo, com duração máxima de três anos e o regime diferenciado da UNILAB que, então, trabalhava com um calendário acadêmico trimestral. No entanto, o desafio maior residia na questão: como conceber um curso que atendesse às expectativas e necessidades de um corpo discente composto por estudantes brasileiros e estrangeiros, bem como respeitasse os parâmetros normativos do Ministério da Educação para reconhecimento do curso?

Até então inédita no meio acadêmico brasileiro, a formação sistemática de professores para atuarem em pelo menos sete países diferentes mostrou-se um desafio tão complexo quanto instigante, que tem exigido do corpo docente da UNILAB um singular esforço de pesquisa e de inventividade, na perspectiva de conceber formações capazes de contemplar realidades educacionais tão plurais.

Partindo da análise da elaboração e da execução do Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do Curso de Licenciatura em História da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), entre 2014 e 2020, a intenção da pesquisa que origina este artigo foi a de investigar a *práxis* da formação desenvolvida, seus desafios e suas perspectivas na preparação professores para atuar no Brasil, em Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e Angola. Para realizar esta tarefa, a pesquisa deveria atuar em três frentes metodológicas de investigação distintas e complementares, que buscam contemplar os três elementos que considero como basilares para construção de uma reflexão sobre a questão proposta.

A primeira destas frentes realiza um estudo do PPC do Curso de Licenciatura em História da UNILAB, pondo-o em diálogo com PPC's de outros cursos de licenciatura em História de outras instituições públicas. A segunda se dedica à análise comparativa entre a proposta da UNILAB e aquelas de cursos equivalentes em universidades dos países parceiros da UNILAB, bem como um estudo das normas que regulam o exercício da docência e do ensino de História nestes mesmos países. Como terceira e última frente está a investigação, junto a estudantes do curso, egressos (brasileiros e estrangeiros) e professores, sobre suas percepções acerca da execução do currículo e o cotidiano da formação no contexto no Maciço de Baturité.

Em função das limitações impostas pela crise que se instaurou no mundo com a pandemia da COVID-19, dificultando bastante, e mesmo impedindo o meu deslocamento para espaços de pesquisa e o contanto com os personagens do estudo, foi possível levar a diante apenas a primeira frente e é sobre sua execução e seus resultados que tratarei daqui em diante.

3. Uma olhadela sobre o estado da questão

Refletir sobre a formação de professores em cursos de licenciatura em História implica a compreensão inicial de que ela se dá em duas dimensões distintas: a docente e a histórica. Importa, contudo, que esta distinção não seja entendida como separação dicotômica, e sim como a existência de duas dimensões dialógicas e complementares de uma mesma experiência formativa. Experiência que deve ter como perspectiva realizar a formação de um professor-historiador e não de um historiador que ensina, ou de um professor que sabe história. Outra dimensão que não pode ser esquecida é da experiência humana (social e subjetiva) dos indivíduos envolvidos nesta formação: professores formadores e estudantes (professores em formação)

Esta característica própria da licenciatura exige que estudos sobre sua formulação curricular e sua dinâmica executória contemplem a complexidade da existência, nos termos em que Joe L. Kincheloe propõe (KINCHELOE e BERRY, 2007, p.39). Em sua reflexão, Kincheloe nos conclama a romper com o paradigma de um conhecimento monológico, que reduz a vida humana a suas dimensões objetificáveis, e a pôr em prática uma perspectiva que supere as limitações da dimensionalidade única, em que o desafio é contemplar (ou ao menos esforçar-se para tal) a relação complexa entre realidade material e perspectiva humana, num movimento teórico-metodológico que o autor chama de *bricolagem* (KINCHELOE e BERRY, 2007). Nesta abordagem investigativa Kincheloe e Berry (2007) situam a disciplinaridade/interdisciplinaridade/multidisciplinaridade da pesquisa em educação *num mundo em transformação* (2007).

Outra referência importante para esse movimento de reconhecimento/apropriação da complexidade é o conceito de multireferencialidade, proposto por Florence Giust-Desprairies, em seu excelente artigo “Reflexão Epistemológica sobre a Multirreferencialidade”, no qual ele nos conclama a refletir sobre a articulação entre os campos disciplinares a partir de uma compreensão da complexa tensão ali envolvida (GIUST-DESPRAIRIES, 1998). Na mesma perspectiva, Kincheloe e Berry se referem à inter e à multidisciplinaridade na pesquisa em educação (2007).

Em artigo publicado na Revista Internacional de Formação de Professores, Ana Maria Iorio Dias observa que:

(...) o mundo atual apresenta novos desafios e faz novas exigências à escola e à formação de professores. Transformações na organização familiar, no mundo trabalho, na realidade social e cultural cotidiana trazidas pelo desenvolvimento tecnológico; as questões ambientais; o desemprego e a exclusão social ocasionados pelo modelo econômico neoliberal; a violência; a corrupção; o terrorismo e o imperialismo; a globalização; e o multiculturalismo são algumas das peculiaridades que marcam o nosso tempo e das quais professores dos diferentes níveis de ensino não podem se omitir. Docentes são educadores, formadores, não há como formar, educar, sem referência às problemáticas contemporâneas. O atendimento a essas exigências passa pela formação adequada dos professores. (DIAS, 2016, p. 109)

O Brasil tem como um de seus grandes desafios a construção de uma educação que prepare crianças e jovens para o exercício pleno da cidadania. Isso passa, necessariamente, por um ensino de história que valorize e aponte os caminhos para uma resistência ao domínio narrativo e epistemológico eurocêntrico e para a inclusão de temáticas circunscritas à experiência histórica de extratos marginalizados e invisibilizados da sociedade brasileira, em especial da população afrodescendente.

Alcançar esse objetivo nos impõe dar atenção à diversidade e à complexidade a que se reporta Dias, diversidade que deve estar presente na formação dos professores de História não como um complemento formativo, mas na condição de eixo central dos currículos dos cursos de licenciatura, sob pena de seguirmos franqueando uma formação desconectada da realidade dos estudantes e do campo escolar com o qual eles vão lidar depois de formados.

O currículo escolar (ou universitário) é definido pelo psicólogo e educador espanhol César Coll Salvador como sendo um projeto, ou seja, como um instrumento que orienta uma execução. E como todo projeto, um currículo não é algo pronto e acabado, ele se caracteriza como um *devenir*, no sentido que o filósofo grego Heráclito deu à palavra, ou seja, um tornar-se constante (SALVADOR, 2008).

Nessa perspectiva, o currículo só tem razão de existir em diálogo constante com a realidade em que está inserido. Todo currículo é uma construção política, que deve pôr em diálogo as normas reguladoras da educação e os sujeitos que experienciam a educação no dia a dia. Partindo dessa premissa, é legítimo afirmar que um currículo é tanto mais eficiente quanto for a sua capacidade de incluir e trabalhar com as muitas diferenças sociais, culturais e econômicas presentes em cada configuração educativa específica.

Outra observação relevante a ser considerada quando se faz a análise do currículo no processo de formação de professores é aquela feita por Maurice Tardif, quando ele nos alerta para a compreensão de que:

(...) a história das disciplinas escolares, a história dos programas escolares, e a história das ideias e das práticas pedagógicas, o que os professores nos ensinam (os saberes a serem ensinados) e sua maneira de ensinar (“o saber ensinar”) evoluem com o tempo e suas mudanças sociais. No tempo da Pedagogia, o que era “verdadeiro”, “útil” e “bom” ontem já não o é mais hoje. Desse ponto de vista, o saber dos professores (tanto os saberes a serem ensinados quanto o saber-ensinar) está assentado naquilo que Bourdieu chama de arbitrário cultural: ele não se baseia em nenhuma ciência, em nenhuma lógica, em nenhuma evidência natural. Noutras Palavras, a Pedagogia, a Didática, a Aprendizagem, e o Ensino são construções sociais cujos conteúdos, formas e modalidades dependem eminentemente da história de uma sociedade, de sua cultura legítima e de suas culturas (técnicas, humanistas, científicas, populares, etc.) e de seus poderes e contrapoderes, das hierarquias que predominam na educação formal e informal, etc. (TARDIF, 2007, p.13)

Em outras palavras, é fundamental que o currículo e sua execução sejam estudados em relação ao contexto a que estão vinculados, considerando os limites e possibilidades historicamente colocados e as relações de força inerentes a este contexto. A proposta é, então, tomar o saber acadêmico, que orienta e dá forma ao currículo, como um saber social que, segundo Tardif, é partilhado por todos os agentes que possuem uma formação comum. As relações de trabalho são postas através de representações ou práticas desses agentes, que são sujeitos por causa da estrutura coletiva de seu trabalho. Ou seja, por mais diferenciado que seja um programa, ou matéria, ganha sentido quando disposto em relação à sua situação coletiva de trabalho específica, reforça Tardif.

4. Perseguindo uma formação invulgar: uma análise comparativa entre os PPCs de Licenciatura em História no Ceará

Como bem demonstram Norma Lúcia da Silva e Marieta de Moraes Ferreira (2016), na década de 1970, estabeleceu-se no Brasil um modelo *standard* para os cursos de licenciatura em História, dividido em quatro eixos básicos: História do Brasil, História Geral, Teoria da História e Metodologia do Ensino de História. É esse modelo que orienta a formação proposta

pelos seis cursos de licenciatura em História mais tradicionais em funcionamento no Ceará, vinculados à UFC, à UECE, à UVA, à URCA, à FECLESC/UECE e à FAFIDAM/UECE.

O corpo docente do Curso de Licenciatura em História da UNILAB afirma ter conseguido romper com esse modelo e produzir um currículo que orienta uma formação mais plural e que melhor combina formação histórica e formação pedagógica.

Como forma de mesurar o alcance dessa ruptura, foi realizada uma análise comparativa entre o currículo da UNILAB e os currículos dos cursos da UFC e da FECLESC/UECE. A escolha por esses dois cursos foi motivada pela compreensão de que as instituições que os abrigam guardam proximidade com a UNILAB. Assim como a UFC, a UNILAB é uma instituição federal de ensino superior que, assim como a FECLESC/UECE, está localizada no interior do estado, numa região caracterizada pelos baixos índices de urbanização e de formação em nível superior.

4.1. Trajetórias, objetivos e perfis

O Curso de Licenciatura em História do Instituto de Humanidades da UNILAB foi idealizado como um curso de segundo ciclo (terminalidade) do Bacharelado em Humanidades, curso propedêutico que se propunha, à época da sua criação, a dar uma formação interdisciplinar de dois anos, como preparação para o ingresso em cursos de formação terminativa de caráter profissionalizante, com duração de três anos. No caso do Bacharelado em Humanidades da UNILAB-CE, os estudantes que o concluem têm quatro opções de formação em segundo ciclo: Pedagogia, Bacharelado em Antropologia, Licenciatura em Sociologia e aquela que aqui nos interessa mais amiúde, a Licenciatura em História.

O curso de Licenciatura em História teve sua aprovação no Conselho Universitário em agosto de 2014 e começou a funcionar no segundo semestre de 2015, quando a UNILAB contava com apenas cinco anos de fundação. A sua formatação teve início em junho de 2013, quando foi constituída, pela Pró-Reitoria de Graduação e pela direção do então Instituto de Humanidades e Letras, a primeira comissão para elaboração do Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do curso².

² O atual PPC do curso, aprovado pela Resolução nº 43/2018 do Conselho Universitário pode ser acessada pelo endereço eletrônico <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2019/07/PPC.-V8.-Hist%C3%B3ria.-Semestral.03.-Abril.-2019-1.pdf>

Os cursos da FECLESC/UECE e da UFC foram criados em contextos bem diferentes, em especial porque estas instituições já tinha uma trajetória acadêmica consolidada. O Curso de Licenciatura em História da UFC foi criado no ano de 1972, sob a administração do Departamento de Ciências Sociais daquela universidade. Esse vínculo foi desfeito em 1993, quando foi criado o Departamento de História. Com 49 anos de funcionamento ininterrupto, é o mais antigo curso de formação de professores de História do Estado do Ceará. Seu objetivo é a formação de profissionais para atuarem como professores de História no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio no Ceará, com ênfase para as redes escolares públicas e privadas de Fortaleza e da Região Metropolitana.

Criado em 1983, o Curso de Licenciatura em História da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC/UECE) é o mais tradicional curso de formação de professores para o ensino de História no interior do Ceará. Seu objetivo é a formação de profissionais para atuarem como professores de História no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio no Ceará, com ênfase para as redes escolares públicas e privadas dos diversos municípios que compõem a Macrorregião do Sertão Central.

Outra importante diferença entre as propostas destes dois cursos à do curso da UNILAB diz respeito ao público-alvo, enquanto as primeiras focam no público local, aquela se volta para um público oriundo de diferentes nacionalidades, característica que teve grande impacto na concepção do PPC.

Para além dos desafios inerentes à elaboração de qualquer PPC de um curso de graduação, conceber um curso que atendesse às expectativas e necessidades de um corpo discente composto por estudantes brasileiros e estrangeiros, bem como respeitasse os parâmetros normativos do Ministério da Educação foi, e segue sendo, um grande desafio.

4.2. (Re)Pensando a formação em História

Orientados pelo modelo *standard* de cursos brasileiros de licenciatura em História, definido por Norma Lúcia da Silva e Marieta de Moraes Ferreira, e já apresentado em trecho anterior deste artigo, os PPCs dos cursos da UFC e da FECLESC não apresentam os referenciais teórico-metodológicos e/ou de ideal formativo que orientam suas escolhas e objetivos, ficando restritos a apontar os instrumentos normativos do Conselho Nacional de Educação, que disciplinam as licenciaturas no Brasil, as normas específicas das duas universidades e como as determinações desses documentos serão cumpridas.

Os dois PPCs possuem quadros de componentes curriculares obrigatórias do campo da formação específica em História bem semelhantes:

Quadro 1: Componentes curriculares

Eixos Disciplinares	PPC da UFC	PPC da FECLESC/UECE
História do Brasil	História do Brasil I	História do Brasil Colonial
	História do Brasil II	História do Brasil Monárquico
	História do Brasil III	História do Brasil Republicano (1889-1930)
	História do Brasil IV	História do Brasil Republicano (do pós-1930 ao tempo presente)
História do Ceará	História do Ceará I	História do Ceará I
	História do Ceará II	História do Ceará II
História Geral	História Antiga I	História Antiga I
	História Antiga II	História Antiga II
	História da América I	História Medieval I
	História da América II	História da África I
	História Medieval	História Moderna
	História Moderna I	História da América I
	Hist. Contemporânea I	História Contemporânea I
	Hist. Contemporânea II	História Contemporânea II
Teoria e Metodologia da Pesquisa em História	História da África	História Contemporânea III
	Introdução aos Estudos Históricos	Introdução aos Estudos Históricos
	Teoria e Metodologia da História I	Teoria da História I
	Teoria e Metodologia da História II	Teoria da História II
	Métodos da Pesquisa História I	Metodologia da Pesquisa Histórica I
Métodos da Pesquisa História II	Métodos da Pesquisa História II	Metodologia da Pesquisa Histórica II
		Prática da Pesquisa Histórica

Fonte: PPC do Curso de Licenciatura em História da UFC – 2005 e PPC do Curso de Licenciatura da FECLESC/UECE – 2015

Os dois PPC's privilegiam os conteúdos da história nacional, que conta com quatro disciplinas obrigatórias, e dão um caráter eurocêntrico ao eixo de História Geral, no qual, das nove disciplinas obrigatórias, seis se dedicam a conteúdos sobre a história europeia: História Antiga II, que trata da Antiguidade Greco-Romana; História Medieval, que trata da sociedade feudal europeia; História Moderna, que trata do humanismo e do renascimento europeu; História Contemporânea I e II, no caso da UFC; e História Contemporânea I, II e III, no caso da FECLESC, que tratam das revoluções políticas, econômicas e sociais do mundo europeu na contemporaneidade.

Nos dois casos temos uma estrutura disciplinar conservadora, que entra em contradição com a proposta de uma formação eclética e inovadora presente em diversos trechos dos dois PPC's.

No que tange à estrutura disciplinar do campo específico da História, há no documento da UNILAB uma grande diferença. Um dos princípios que orientam o PPC do Curso de Licenciatura em História da UNILAB é tributário das reflexões de Enrique Dussel sobre o que chamou de “paradigma eurocêntrico da modernidade”, a partir do qual propõe uma descolonização do conhecimento, permitindo que se reconheça e se valorize o eixo *asiático-afro-mediterrâneo* do pensamento humano (DUSSEL, 2000).

Sob a premissa de Dussel, a comissão, ao final de seu trabalho, elaborou um PPC que se pretendia descolonizado e descolonizador, e que também buscava avançar no trato pedagógico interdisciplinar da diversidade, da *différence*, da pluralidade cultural, de populações migrantes e das relações de contato entre grupos variados. Além da formação de professores-pesquisadores antenados com grandes problemas contemporâneos, seu objetivo era o de engendrar uma ação teórico-prática que sistematizasse teoria com saber-fazer, associada à afirmação de valores e atitudes voltados para a aprendizagem crítica do aluno e que acompanhem as transformações requeridas para o aperfeiçoamento do ensino de História e o bem comum da sociedade. Outra referência importante na elaboração do PPC foi Tomas Tadeu da Silva, em sua compreensão de que “é através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar no território curricular” (SILVA, 1999, p. 101).

Inspirados em Dussel e Silva, foram concebidas as premissas que orientaram princípios curriculares curso: a interculturalidade, a crítica ao eurocentrismo, a ênfase nas relações Brasil-África e na cooperação Sul-Sul, a indissociabilidade entre o saber e o fazer, a prática de pesquisa articulada à prática de ensino, o compromisso com a democratização do ensino e com a produção do conhecimento, que podem ser evidenciadas na composição curricular do “Núcleo Obrigatório da Área de História” dos dois PPCs do Curso. O primeiro, com qual o curso é fundado, em 2014 (Quadro 2), e o segundo, de 2018, surgido de alterações realizadas para adequá-lo ao novo regime da universidade, que passou a ser semestral e à exigência de curricularização da extensão, feita pelo Plano Nacional de Educação (Quadro 3).

Quadro 2: Núcleo Obrigatório – História/UNILAB-CE-2014

NÚCLEO OBRIGATÓRIO DA ÁREA DE HISTÓRIA			
CÓDIGO	DISCIPLINA	CH	Teo./PCC/Prat.
	Antiguidade Africana e Médio-Oriental	40	3.1.0
	A Construção da Abordagem Histórica	40	3.1.0
	Europa Antiga e Medieval	40	3.1.0
	História e Historiografia da Ásia	40	3.1.0
	História e Historiografia da África	40	3.1.0
	História e Historiografia da América	40	3.1.0
	Historiografia I	40	3.1.0
	Historiografia II	40	3.1.0
	O Mundo Islâmico	40	3.1.0
	A Expansão Europeia	40	3.1.0
	As Revoluções Atlânticas	40	3.1.0
	O Mundo Contemporâneo	40	3.1.0
	O Mundo e a Guerra Fria	40	3.1.0
	A América e a Dominação Ocidental	40	3.1.0
	A Ásia e a Dominação Ocidental	40	3.1.0
	A África e a Dominação Ocidental	40	3.1.0
	Historiografia e o Mundo Colonial	40	3.1.0
	Laboratório de Fontes e Métodos I	80	4.0.2
	Laboratório de Fontes e Métodos II	80	2.2.4
	Laboratório de Fontes e Métodos III	80	2.6.0

Fonte: PPC do Curso de Licenciatura em História da UNILAB, 2014, p. 45

Quadro 3: Núcleo Obrigatório – História/UNILAB-CE-2018

NÚCLEO OBRIGATÓRIO DA ÁREA DE HISTÓRIA	C.H. TOTAL	Teórico	Extensão	PC C
Antiguidade Africana, Médio Oriental e Mediterrânea	90h	60h	15h	15h
A Construção da Abordagem Histórica	90h	60h	15h	15h
O Mundo Islâmico e o Medievo Europeu	90h	60h	15h	15h
Historiografia	90h	60h	15h	15h
Historiografia e o mundo colonial	90h	60h	15h	15h
A Expansão Europeia	90h	60h	15h	15h
Das revoluções atlânticas ao mundo contemporâneo	90h	60h	15h	15h
O mundo após a Guerra Fria e questões do tempo presente	90h	60h	15h	15h
História e Historiografia da África	90h	60h	15h	15h
História e Historiografia da América	90h	60h	15h	15h
História e Historiografia da Ásia	90h	60h	15h	15h
Laboratório de Ensino, Fontes e Métodos I	90h	30h	15h	45h

Laboratório de Ensino, Fontes e Métodos II	90h	30h	15h	45h
Laboratório de Ensino, Fontes e Métodos III	90h	30h	15h	45h
Carga Horária Total - Núcleo de História	1260 h	750h	210h	300 h
Atividades livres de extensão (projetos)			130h	
TOTAL DE EXTENSÃO			340h	

Fonte: PPC do Curso de Licenciatura em História da UNILAB, 2018, p. 37.

A primeira consequência da incorporação das premissas da descolonização do currículo é a não divisão do quadro disciplinar nos clássicos eixos de História do Brasil, História e Teoria e Metodologia da Pesquisa em História, que aqui aparece unida à área de ensino, aspecto que será melhor discutido mais adiante.

Em ambos, a ausência de conteúdos obrigatórios sobre história nacional, a ênfase em eixos temáticos continentais, numa perspectiva de equilíbrio entre Europa, África, Ásia e América, são evidências da busca de uma formação não apenas descolonizada, mas também descolonizadora, posto que objetiva formar professores que levem para as escolas de seus países um olhar crítico sobre a centralidade ocidental da história humana.

O debate em torno da obrigatoriedade ou não dos conteúdos relativos às histórias nacionais, não apenas do Brasil, como também dos demais países que compõem o corpo discente da UNILAB, foi, sem dúvida, o mais difícil, tanto da elaboração do PPC original, quanto em sua reforma. No primeiro momento, essa dificuldade tinha a sua origem na própria formação dos que compunham a comissão de elaboração, que, embora tenham estudado em diferentes instituições, estudaram sob égide de um currículo que privilegiava, quer no ensino, quer na pesquisa, temas relativos à História do Brasil. Durante a reforma de 2017, feita por um grupo maior de professores, em sua maioria ausentes na formulação original, essa tensão foi ainda potencializada pelas críticas de alguns estudantes, brasileiros e estrangeiros, que defendiam a importância central dos conteúdos de história nacional para sua formação acadêmica.

Nas duas versões do PPC, venceu a tese de que, diante da impossibilidade de trazer os conteúdos relativos à história nacional de todos os países para o rol de disciplinas obrigatórias, sem quase duplicar o tempo de formação, e da importância de manter o currículo dentro de um perfil internacional, intercultural e descolonizador, esses conteúdos seriam tratados em disciplinas optativas.

Outro paradigma importante foi a compreensão de que, atualmente, diversas questões que pautam as pesquisas nas Ciências Humanas, em geral, e na História, em particular, apontam para reflexões epistemológicas que estabelecem contrapontos críticos às definições clássicas de conceitos, como *indivíduo*, *sujeito*, *identidade*, e temas de estudos, como *cultura negra*, *populações migrantes*, *relações de contato entre grupos variados* que ganharam novas dimensões, analisados à luz das recentes abordagens interdisciplinares e dos estudos pós-coloniais. Autores como Raymond Williams, Edward P. Thompson, Charles Taylor, Edward Said, Paul Gilroy, Stuart Hall, Homi K. Bhabha, Gayatri C. Spivak, Fredrik Barth, entre outros, têm desenvolvido novas bases teóricas sobre a cultura e a sociedade, embalados pelas profundas mudanças iniciadas desde os acontecimentos de maio de 1968 e a irrupção das lutas dos “novos movimentos sociais” ou “novos sujeitos coletivos” e suas novas demandas por igualdade, direitos, reconhecimento e respeito às diferenças.

Por fim, a formulação do PPC do Curso de Licenciatura em História da UNILAB também buscou compreender, se adequar e se comprometer, com um conjunto de transformações positivas pelas quais o país passava. Transformações que promoveram importantes e necessários questionamentos de alguns dos seus princípios fundacionais da *nação*, impondo novos olhares, ou paradigmas, em direção a passado, presente e futuro. Sobre o tabuleiro está o jogo de xadrez da renegociação e da (re)formulação de uma nova sociedade em termos conceituais e funcionais. E uma peça-chave está no significado e na ressignificação de conceitos centrais, como *desigualdade*, *diversidade*, *diferença*, *identidade*, *pluralidade cultural* e, principalmente, *mestiçagem* e *miscigenação*.

O Brasil é uma nação multirracial, pluriétnica e pautada por uma grande diversidade cultural; por outro lado, temos sistemas ou instituições educacionais, currículos, programas de ensino, material didático, práticas pedagógicas e individuais que ainda sacralizam uma visão machista, monocultural e eurocêntrica da sociedade brasileira. Contudo, ambos os lados da moeda não são dicotômicos, mas relacionais.

Mudanças na legislação educacional, em especial as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, avançaram na pauta da inclusão de conteúdos étnico-raciais³. As conquistas jurídicas, sem dúvida, são fatos importantes, mas o outro passo é a efetiva implementação das políticas públicas. Pois estas tratam diretamente de questões presentes no mundo real e funcional,

³ A Lei 10.639/2003 pode ser acessada no endereço eletrônico: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. A Lei 11.645/2008, pode ser acessada no endereço eletrônico: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm.

geralmente cumprindo demandas dos movimentos sociais, e sobre o presente e o futuro da educação e da sociedade brasileira.

Tomando esses elementos como princípios norteadores, a perspectiva foi a de construir, para o curso de Licenciatura em História, um PPC que ofertasse uma formação em História capaz de contribuir ativa e positivamente, no Brasil e nos demais países parceiros da UNILAB, para descolonização do saber histórico e para a necessária resistência à base epistemológica que há tempos orienta uma formação de matriz eurocêntrica. Nesse sentido, buscou-se seguir a orientação da filósofa Martha Nussbaum, para quem as habilidades desenvolvidas pelas humanidades estimulam a imaginação, o pensamento crítico, a capacidade de colocar-se no lugar do outro, uma educação abrangente que forme cidadãos democráticos e com capacidade de inovar e tomar decisões levando em consideração a diversidade dos Outros, pessoas que sejam capazes de pensar claramente, analisar um problema e imaginar algo novo. Por isso, “defende que os currículos educacionais devem ter por objetivo tornar visíveis os grupos que a maioria da sociedade ignora” (NUSSUBAUM, 2015, pp. 6-7).

5. A formação do professor

No Brasil, como todos já sabem, temos duas modalidades de cursos de graduação: o bacharelado e a licenciatura. A primeira destinada à formação para o exercício de ofícios do que se convencionou chamar de campo das “profissões liberais”, e a segunda destinada à formação de professores, com foco maior na preparação de quadros para a Educação Básica, nos níveis Fundamental e Médio. Estas duas modalidades são reguladas por legislação federal, que normatiza princípios e diretrizes gerais de cada uma delas, bem como aspectos específicos da formação de cada campo profissional.

Quando analisamos as normas gerais para o bacharelado e a licenciatura, fica evidente que, para essa segunda modalidade, há uma normatização a um só tempo mais ampla e rigorosa. Uma rápida pesquisa na legislação para educação superior revela que há em vigor, hoje, no país, quatro vezes mais resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação regulando forma e execução dos cursos de licenciatura, do que dos cursos de bacharelado. Ou seja, a formação de professores, no Brasil, tem uma maior ingerência normativa do Estado do que as demais áreas da educação superior. Esse *corpus* normativo é defendido pelos membros do Conselho Nacional de Educação e da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação como uma necessidade garantidora de um mínimo de padronização nacional para a formação

dos professores, bem como de aproximação da formação universitária com o universo escolar, especialmente com os sistemas públicos da Educação Básica.

Formulada com o objetivo de estabelecer um modelo formativo nacional para professores, a partir de um modelo ideal concebido pelo Estado, essa legislação estabelece conteúdos e carga horária impositivas, com a intensão de aproximar a experiência da formação acadêmica da realidade escolar brasileira. Esta perspectiva é plenamente compreensível e necessária, para que tenhamos de fato a superação do enorme fosso que por décadas separou a formação universitária do campo escolar.

Essa legislação extensa e rigorosa é, geralmente, apresentada como um elemento que dificulta uma maior maleabilidade na formatação dos cursos de licenciatura, possibilitando-lhes uma melhor adequação aos contextos em que estão estabelecidos e aos objetivos definidos pelo corpo docente e pela instituição a que estão ligados. No entanto, mesmo tendo um espírito draconiano, a legislação reserva sim alguma plasticidade, que permite moldar o seu cumprimento segundo as escolhas, concepções e valores que orientam cada proposta curricular.

O PPC da UFC estabelece o seguinte perfil do egresso:

O profissional licenciado deve estar capacitado para assumir plenamente o exercício do trabalho do historiador no âmbito do ensino de história, o que compreende competências no uso de método e técnicas pedagógicas que permitam a transmissão do conhecimento os níveis de ensino fundamental e médio (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2005, p. 8).

Por sua vez, o perfil do egresso no PPC da FECLESC/UECE afirma que:

São fundamentos últimos do perfil do professor de História a competência teórico-metodológica, o conhecimento da ação dos sujeitos históricos no tempo-espaço, a consciência crítica do mundo social e as noções em didática geral do ensino de História (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2015, p. 9).

A premissa do ensino como exercício de transmissão de um conhecimento e do licenciado como portador-transmissor desse conhecimento, presente no PPC da UFC, evidencia o entendimento de que o professor é transmissor de conteúdo produzido externamente ao espaço da sala de aula, e que é monopólio seu. Esse entendimento contraria a perspectiva defendida por Paulo Freire de que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.52).

Ao longo de todo o texto, o PPC da FECLESC defende a compreensão de que ensino e pesquisa devem desempenhar papéis equivalentes na formação do professor de História, de modo a conceber profissionais capazes de entender e trabalhar com competência os conteúdos disciplinares, seus fundamentos epistemológicos e os diferentes recursos metodológicos para o ensino. Apesar disso, o perfil do egresso nele descrito aponta para uma formação que põe o aprendizado pedagógico numa condição inferior.

Os entendimentos de que o licenciado deve se apropriar de um conteúdo para depois aprender a transmiti-lo aos estudantes nas escolas e que os saberes pedagógicos desempenham um papel menor na formação do professor de História ficam evidentes na definição dos componentes curriculares dos dois cursos, que são voltados para a área do ensino, bem como na distribuição deles nos fluxogramas.

Quadro 4: Componentes curriculares na área de Ensino – UFC e FECLESC/UECE

Eixos Disciplinares	PPC da UFC	PPC da FECLESC/UECE
Prática e Ensino de História	Estudos Sócio-Históricos e Culturais da Educação (PCC)	Didática do Ensino de História (PCC)
	Lugares de Memória e o Ensino de História (PCC)	Metodologia do Ensino de História (PCC)
	Oficina de Ensino de História Geral I (Antiga e Medieval)	Oficina de Instrumentos Didáticos (PCC)
	Oficina de Ensino de História Geral I (Moderna e Contemporânea) (PCC)	Estágio Supervisionado I
	Oficina de Ensino de História do Ceará (PCC)	
	Oficina de Ensino de História do Brasil (PCC)	Estágio Supervisionado II
	Estágio Supervisionado I	Estágio Supervisionado III
	Estágio Supervisionado II	Estágio Supervisionado IV
	Estágio Supervisionado III	
	Estágio Supervisionado IV	
Núcleo Comum das Licenciaturas	Estrutura, Política e Gestão Educacional	Organização da Educação Brasileira
	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Adolescência	Psicologia da Aprendizagem
	Didática I	
	LIBRAS	LIBRAS

Fonte: PPC do Curso de Licenciatura em História da UFC – 2005 e PPC do Curso de Licenciatura da FECLESC/UECE – 2015.

Diferente dos quadros disciplinares relativos ao campo específico da História, há aqui um inequívoca diferença entre as duas propostas, não apenas em termos quantitativos, mas,

também, em compreensão do peso que os saberes pedagógicos devem ter na formação do professor de História e a quem cabe trabalhá-los no percurso formativo dos licenciandos.

A presença de quatro disciplinas de Estágio Supervisionado, comum aos dois PPC's é quase uma unanimidade nos cursos de licenciatura no Brasil, em função da exigência de um mínimo de 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado estabelecida na Resolução CNE nº 2/2002. É um consenso que é impossível cumprir esta carga horária em menos disciplinas e que dividí-las em mais alongaria demais o tempo de formação. As normas do estágio são um exemplo de legislação que dá pouca margem de manobra em seu cumprimento.

Contrariamente à norma do estágio, uma outra norma, prevista na mesma Resolução, permite uma diversidade maior de formas de executá-las, me refiro à ao estabelecimento de das 400 horas de Prática como Componente Curricular (PCC) que devem ser distribuídas ao longo de todo o percurso formativo.

Em estimulante estudo em que se debruça sobre a questão “O que significa a Prática como Componente Curricular?”, Gisele Cristina Martins Real conclui que:

A prática, conforme prevista no arcabouço normativo, indica sua diluição, ao longo do curso, entre as disciplinas de caráter propositivo, estabelecendo uma relação dialética entre teoria e prática. Conclui-se que a resposta buscada pelos gestores educacionais vai ser encontrada na interação entre instituições formadoras e instituições de educação básica, de forma a construir de fato uma marca para cada instituição, prescrita em cada projeto pedagógico. (REAL, 2012, p. 48)

Tomando como válida a conclusão de Real, temos que cada curso possui uma relativa liberdade na definição de como fará cumprir as PCC's em seu currículo. Ainda segundo Real, muitas licenciaturas, especialmente aquelas mais antigas, com um corpo docente composto de professores mais velhos, imbuídos de uma lógica mais esquadrihada da formação, onde cada coisa tem um lugar e um momento específico, acabaram optando por cumprir a norma criando componentes curriculares específicos sobre o ensino, que assim como às já tradicionais Didática, Psicologia da Educação e Estrutura e Organização da Educação Básica constituem uma área dedicada aos saberes pedagógicos, separada da formação específica, História, Geografia, Letras, etc. (REAL, 2012, p. 54).

Esse foi justamente o caminho adotado pelos cursos de licenciatura em História da UFC e da FECLESC/UECE. O currículo da UFC estabelece um conjunto de seis disciplinas com este objetivo (ver quadro 4), enquanto o Currículo da FECLESC/UECE define apenas três (ver quadro 4). Essa escolha está em harmonia com as definições de perfil do egresso dos dois

currículos, que afirmam uma separação clara entre a formação histórica e a formação pedagógica.

No PPC da UFC, chama a atenção a disposição das disciplinas de PCC's no fluxograma do Curso. Elas estão dispostas sempre no semestre posterior às disciplinas históricas a que se vinculam. Assim, no segundo e terceiro semestres, respectivamente, estão as disciplinas Teoria e Metodologia da História I e II, que têm o tema da relação entre memória e História como um dos pilares, e no quarto semestre, aparece a disciplina Lugares de Memória e o Ensino de História. Ao longo dos semestres 2, 3, 4 e 5, o estudante deve cursar todas as quatro disciplinas do eixo de História do Brasil e, no sétimo semestre, cursará a disciplina Oficina de Ensino de História do Brasil.

Deste modo, as diferenças de lugar no percurso formativo das disciplinas específicas da formação histórica e das disciplinas de PCC's obedecem à premissa do professor de História como um portador-transmissor de conhecimento que, primeiro, deve adquirir esse conhecimento, para depois aprender como ensiná-lo.

Com base na análise dos eixos formativos e na distribuição das disciplinas pelo percurso formativo, é legítimo afirmar que o PPC do Curso de Licenciatura em História da UFC estabelece dois momentos formativos distintos: a formação do especialista em História e a formação do professor de História. Momentos estes que, muito embora sejam apresentados como complementares, na prática estabelecem uma compreensão dicotômica da formação, em que a formação do especialista é estabelecida como necessariamente anterior e superior à formação do professor.

Em várias passagens de seu texto, especialmente na Introdução, Justificativa e Objetivos, o PPC do Curso de Licenciatura em História da UFC afirma a importância de se pôr um fim à dicotomia entre ensino e pesquisa e a necessidade de se pensar o ensino como local de reflexão. Contudo, quando estrutura os conteúdos e sua disposição no processo formativo, essas ideias não são postas em prática e o curso acaba por executar de forma apartada a formação do historiador e do professor, com inequívoca prioridade para o primeiro.

Coisa semelhante ocorre com o PPC da UECE, no qual há, também, uma clara separação entre da área de História (temáticas e teórico-metodológicas) e as disciplinas da área de ensino. Nele vigora não apenas a ideia de que se deve aprender sobre História para depois aprender a como ensinar história, como oferece um número muito pequeno de disciplinas de PCC's, três ao todo, evidenciando que elas existem apenas para cumprir a exigência da legislação, e a prática ligada ao ensino não é concebida como uma parte importante do processo formativo.

O PPC da UNILAB apresenta uma proposta bem diferente que, ao menos no papel, representa um esforço em pôr teoria e prática em diálogo e em consonância com a especificidade de seus contexto institucional e público-alvo, bem como uma busca por coerência com o perfil do egresso que preconiza, em que se lê:

O Parecer CNE/CP nº 9/2001, no que concerne à formação do professor, aponta a necessidade de desenvolver competências nucleares, que o capacitem para a autonomia profissional, para a formação continuada e para a atuação engajada e comprometida com uma educação básica de alto nível. Isto significa o desempenho de uma prática pedagógica norteada pela incessante busca de conhecimentos, que possibilite intervir no cotidiano escolar, com vista a assegurar a real aprendizagem dos alunos e uma relação ensino-aprendizagem baseada no saber ético.

O referido diploma legal prevê também o desenvolvimento da competência dialógica, que se caracteriza pela compreensão do educador como agente de interlocução entre a escola e a sociedade. O processo dialógico deve levar em conta a interação entre os agentes das instituições de ensino em si; os diferentes segmentos em cada instituição de ensino; os espaços educacionais e as políticas públicas; e, a construção de um projeto pedagógico que valorize a importância da instituição escolar na comunidade. (UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA, 2018, p. 38)

Para além de fazer referência direta à “prática pedagógica” como um elemento basilar da formação pretendida, o texto evidencia uma compreensão incontestada de que o objetivo do curso deve ser o de formar professores, apontando para a perspectiva de que todo o percurso formativo precisa estar orientado para isto. Nesse sentido, a separação entre formação em História e formação pedagógica é, na forma e no conteúdo do documento, abandonada em favor da compreensão de que a formação deve ser a de um professor-historiador e não de um historiador que ensina, ou de um professor que sabe história. Nesse sentido, as duas versões do PPC do curso propõem percursos formativos onde o aprendizado específico da História e os saberes pedagógicos são apresentados numa perspectiva de constante integração dialógica.

Uma evidência dessa compreensão é a forma como as PCCs foram incorporadas ao currículo. Ao invés de criar componentes curriculares específicos para cumprir a exigência legal, elas foram incorporadas a todas as disciplinas da área específica da formação histórica, que contam com ementas e cargas horárias dedicadas à prática pedagógica (ver quadro 3), que, segundo o PPC, devem se realizar:

(...)através do desenvolvimento de atividades formativas que possibilitem experiências de aplicação dos conhecimentos *stricto sensu* adquiridos sobre o

tema no saber fazer da sala de aula, assim como a elaboração de procedimentos relativos à docência para além da didática e ressignificação de conteúdos, como análise etnográfica das turmas para compreensão das diferenças e convívio com elas. (UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA, 2018, p. 46)

Dessa forma, por exemplo, a disciplina O Mundo após a Guerra Fria e as questões do tempo presente possui uma carga horária total de 90h, distribuídas em carga teórica (60h), Extensão (15h) e 15 horas de PCC, e sua ementa dispõe como seu conteúdo:

A Guerra Fria. A Primavera de Praga e Maio de 1968. A era das ditaduras militares. A queda da União Soviética e as narrativas do capitalismo como triunfante. A Era da Globalização. O Capitalismo Reformado: neoliberalismo, o desmonte do Estado de bem-estar social e o terceiro-mundismo. As Revoluções Culturais e os movimentos sociais pós-1960: classe, gênero, raça e meio ambiente. A indústria do entretenimento e a sociedade do espetáculo. O mundo após Onze de Setembro de 2001. A sociedade e a cultura contemporânea. **Metodologias para o ensino da História após a Guerra Fria e do tempo presente na escola básica. Atividades de prática de ensino.** Atividades de extensão que se relacionam com o conteúdo abordado. (UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA, 2018, p. 87, grifo meu)

Outra evidência dessa orientação curricular pela integração entre formação histórica e formação pedagógica é que a área de Teoria e Metodologia da Pesquisa em História, que reúne os conteúdos relativos às bases epistemológicas do saber históricos e ao seu saber-fazer operativo, no PPC da UNILAB, está integrada à área de Prática e Ensino de História, formando a área de Teoria e Metodologia da Pesquisa e do Ensino de História, num esforço por romper em definitivo com a separação entre ensino e pesquisa, e em defesa da sala de aula como espaço de construção do conhecimento e não apenas de transmissão.

Assim como nos PPCs da UFC e da FECLESC/UECE, o da UNILAB também traz um núcleo de disciplinas comuns para todas as licenciaturas, que é composto por cinco disciplinas

Quadro 5: Núcleo de disciplinas comuns – UNILAB-CE

Núcleo Comum das Licenciaturas	Carga Horária Total	Teórico	PCC
Filosofia da Ancestralidade e da Educação	60h	60h	***
Psicologia da Educação, do Desenvolvimento e da Aprendizagem	60h	60h	***
Organização da Educação Básica no Brasil e nos Países da Integração	60h	45h	15h
Didática nos Países da Integração	60h	60h	***
Educação e Comunicação: LIBRAS	60h	60h	***

Fonte: PPC do Curso de Licenciatura em História da UNILAB, 2018, p. 60.

A despeito de ter encontrado formas de propor uma formação que cumpre a legislação numa perspectiva de integrar ensino e pesquisa, saber disciplinar específico e saber pedagógico, o PPC da UNILAB também encontra nessa mesma legislação barreiras à plena execução de sua proposta de formar profissionais para atuar no Brasil e no exterior.

Em seu artigo 1º, parágrafo 2º, e artigo 5º, a Resolução 02/2015 do Conselho Nacional de Educação, documento basilar do disciplinamento das licenciaturas no Brasil, estabelece que

§ 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais (...)

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (BRASIL, 2015, p. 2).

Deste modo, para ter o seu Projeto Pedagógico Curricular aprovado no processo de reconhecimento do Ministério da Educação e ser autorizado a funcionar, um curso de licenciatura deve, obrigatoriamente, alinhá-lo às normas e diretrizes que configuram a Educação Básica brasileira. Somando isto à exigência do ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras), estabelecida pelo Decreto Presidencial nº 5.626/2005, temos um grande volume de conteúdos estritamente vinculados à realidade educacional brasileira, que acabam por preencher cerca de 15% da carga horária do curso.⁴

Diante destas amarras normativas sobre conteúdos e carga horária, as disciplinas do Núcleo Comum das Licenciaturas (NCL), muito embora possuam denominações que remetam a uma perspectiva de abarcar os temas da educação em todas as nacionalidades, possuem, em função da necessidade de aprovação nos processos de reconhecimento do Ministério da Educação, ementas com perfil mais fechado e orientado para a realidade brasileira, diferentemente do que se vê na área da formação histórica. Assim, conteúdos específicos sobre legislação, conteúdos e práticas de funcionamento da educação escolar nos países parceiros são apenas parcialmente contemplados pelas disciplinas do NCL e tiveram que ser deslocados para disciplinas optativas, que se ocupam de conteúdos específicos de suas histórias nacionais.

⁴ O Decreto Presidencial nº 5.626/2005 pode ser acessado no endereço eletrônico: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm

Quadro 6: Disciplinas Optativas – UNILAB-CE

Disciplinas Optativas	Carga Horária Total	Teórico	PCC
Tópicos em História de Timor-Leste	75h	60h	15h
Tópicos em História de Cabo Verde	75h	60h	15h
Tópicos em História de São Tomé e Príncipe	75h	60h	15h
Tópicos em História da Guiné-Bissau	75h	60h	15h
Tópicos em História de Angola	75h	60h	15h
Tópicos em História de Moçambique	75h	60h	15h

Fonte: PPC do Curso de Licenciatura em História da UNILAB, 2018, p. 60.

Esta situação, compreendo, configura uma distorção que privilegia o modelo educacional brasileiro em detrimento daqueles dos países africanos de língua portuguesa, rompendo com o paradigma de internacionalidade e multiplicidade sociocultural que fundamenta a existência da UNILAB e deve servir de paradigma para a formatação das formações que ela oferece.

Para além de obstáculo, essa situação é também, e sobretudo, um imperativo de reflexão que exige de nós refletir com solidez e profundidade sobre os limites e possibilidades de uma formação internacional de professores. É de fato possível conceber e executar um curso capaz de formar com qualidade e equidade professores para diferentes nacionalidades, com diferentes realidades legislativas e distintos contextos de acesso a educação e exercício da profissão docente? Restrito à análise exclusiva do PPC, que é apenas um dos elementos que compõem a trama de um curso de formação de professores, a resposta, até aqui, é negativa.

2.3. Considerações finais, ou as possíveis até esse momento da pesquisa.

Como bem nos advertiu Antonia Terra Calazans Fernandes:

Formar professores de História é um desafio que envolve muita responsabilidade. Os temas escolhidos para o estudo, a bibliografia, os enfoques fazem diferença na formação do futuro educador. (FERNANDES, 2017, p. 1)

Em grande medida, o Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em História da UNILAB contempla todas essas premissas, conseguindo estabelecer um diálogo eficiente com os anseios e necessidades de seu tão plural corpo discente e pô-los em diálogo com as regulações da universidade, orientada para a parceria Brasil-África Lusófona, e com uma parte expressiva da legislação brasileira para a educação superior, modalidade licenciatura, em especial as leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Nisso ele se constitui em instrumento de uma

p. 241

formação de professores na e pela descolonização da educação nas ex-colônias portuguesas na América e na África, que possam contribuir ativamente na construção de propostas educacionais de resistência à hegemonia do Norte.

Por outro lado, o projeto contradiz, ou ao menos empobrece, sua orientação plural e inclusiva quando orienta toda a formação pedagógica dos estudantes (teórica e prática) sob alinhamento exclusivo com o que regula e pratica a educação brasileira. Nesse sentido, a reponsabilidade que pesa sobre o curso, ao se propor a formar professores de história para atuar em seis países, de dois continentes diferentes, não é cumprida em sua integralidade.

Essa fragilidade do PPC é algo claro e consciente para todos os seus docentes, bem como o são as dificuldades em superá-la, diante da multiplicidade de causas e origens que tem. A constatação da complexidade da situação, contudo, não é percebida pelo colegiado de docentes do curso como insuperável. Fazer com que o curso consiga trazer para o seu espectro formativo a diversidade dos modelos e práticas educacionais de todos os países de onde recebe estudantes é compreendido como uma necessidade e perseguido como uma meta que importa muito ser alcançada. Não há ainda clareza sobre os caminhos que conduzirão a esse reordenamento da formação pedagógica, mas há um esforço sincero de refletir sobre isso, esta pesquisa é parte dele, pois poucas coisas são tão imperativas ao ofício do historiador do que transformar os problemas que o mundo lhe apresenta em problemática de pesquisa.

Nesse sentido, é legítimo afirmar que o Curso de Licenciatura em História do Instituto de Humanidade da UNILAB foi pensado e organizado numa perspectiva decolonial, como a define Ramón Grosfoguel, posto que busca romper com a invisibilidade de conteúdos desprestigiados pelos cursos tradicionais, bem como define-se por pensamentos de fronteira como resposta crítica aos fundamentalismos, exigindo um pensamento mais amplos que aquele do cânone ocidental.

Em outras palavras, o curso fez a opção por romper com o que Boaventura Santos chamou de linhas abissais, que dividem as sociedades e a educação por elas praticada, particularmente no campo da História, invisibilizando toda trajetória histórico-cultural dos povos que foram objeto da ação colonial das potências ocidentais deste o século XV (SANTOS, 2010).

É preciso considerar que aqui foi feita apenas uma análise do PPC, ou seja do documento que normatiza e orienta a execução do curso. Para construir uma análise mais profunda, que permita avaliar o curso em si, é preciso seguir a investigação, direcionando o olhar para a execução deste currículo e como os seus sujeitos, alunos, ex-alunos e professores o entendem e praticam. Como apontado no início, esse estudo sobre a dimensão da prática foi

impossibilitado pelos limites de mobilidade e interação impostos pela pandemia de COVID-19 e será realizado em momento posterior.

Por agora apenas é possível inferir que: pôr em prática uma proposta de formação de professores-historiadores plural, descolonizada e internacional é um desafio inédito no Brasil e, por vezes, parece impossível de executar, mas apenas parece. Há ainda um longo caminho a percorrer, muito a aprender e a construir, em especial na efetivação de um diálogo efetivo e eficiente com o campo da educação básica nos países parceiros da UNILAB, no entanto, a perspectiva que é de que o curso possui em seu PPC um ponto de partida sólido, ainda que imperfeito.

Nesse sentido, importa pensar e agir sob a égide dos ensinamentos de Paulo Freire, em especial naquele que ele nominou de pedagogia da indignação, segundo a qual estar no mundo:

[...] significa estar com ele e com os outros, agindo, falando, pesando, refletindo, meditando, buscando, *inteligindo*, comunicando o *inteligido*, sonhando e refletindo-se sempre a um amanhã, comparando, valorando, decidindo, transgredindo princípios, encarando-os, rompendo, optando, crendo ou fechados às crenças. O que não é possível é estar no mundo, com o mundo e os outros, indiferentes a uma certa compreensão de porque fazemos o que fazemos, a favor de quê e de quem fazemos, e contra quê e contra quem fazemos o que fazemos. O que não é possível é estar no mundo, com o mundo e com os outros, sem estar tocados por uma certa compreensão de nossa própria presença no mundo. Vale dizer, sem uma certa inteligência da História e de nosso papel nela. (FREIRE, 2000, p.125).

Referências

Documentos e Legislação

BRASIL. **Resolução nº 2/2015**. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno, Ministério da Educação, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Decreto Lei nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2002. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei 11.645/08** de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei nº13.005/2014** de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA. **Resolução nº 15/2014**. Conselho Superior Pro-Tempore, Redenção.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA. **Resolução nº 43/2018**. Conselho Superior Pro-Tempore, Redenção.

Bibliografia

CONTEL, Fabio Betioli; LIMA, Manolita Correia. **Internacionalização da educação superior**. São Paulo: Alameda Editorial, 2011.

DIAS, Ana M. Iorio. Passado e presente na formação de professores: por entre perspectivas históricas, legais e políticas **Revista Internacional de Formação de Professores**. Itapetininga v. 1, n.2, 2016

DUSSEL, E. **Ética da libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERREIRA, Marieta de Moraes; SILVA, Norma Lúcia da. Expansão do ensino superior de História em direção ao interior: a formação do campo de Goiás. **História Revista**. Goiânia, v. 21, n. 1, jan./abr. 2016.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Desafios na Formação de Professores de História. São Paulo, **Revista Graduação USP**, vol. 2, n. 2, jun 2017.

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

FREIRE, Paulo Reglus. **Pedagogia da Indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**. Modernidade e dupla consciência, São Paulo, Rio de Janeiro, 34/Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOMES, N. G.; LERCHE, Sofia. Construindo uma ponte Brasil-África: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa, nº 24, 2013.

GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p.223-246. (Coleção cultura negra e identidade).

HALL, Stuart. **A identidade e a cultura na pós-modernidade**. 11ª ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NUNES, J. A. O resgate da epistemologia. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**. Porque a democracia precisa das humanidades, São Paulo: Martins Fontes, 2015.

REAL, Gisele Cristina Martins. A prática como componente curricular: o que isso significa. In: **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.2, n.5, p.48-62, maio/ago. 2012

SAID, Edward W. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SALVADOR, César Coll. **Psicología y Currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar**. Barcelona: Ediciones Paidós Iberica, 2009

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 23-71.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode O subalterno falar?** Belo Horizonte: EdUFMG, 1985.

TAYLOR, Charles. **El multiculturalismo y la política del reconocimiento**. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2017.

THOMPSON, E. P. **Costumes em Comum**. Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.