

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – ICHS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA - DEHIS

**ENTRE AS LEGISLAÇÕES E A PRÁTICA: UM ESTUDO DO PROJETO
PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFOP À
LUZ DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS**

JÚLIA VITOR GOMES ANDRADE

MARIANA
2025

JÚLIA VITOR GOMES ANDRADE

**ENTRE AS LEGISLAÇÕES E A PRÁTICA: UM ESTUDO DO PROJETO
PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFOP À LUZ
DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS**

Monografia apresentada ao curso de História da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito para obtenção do título de Licenciatura em História.

Orientador: Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino

MARIANA
2025

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

A553e Andrade, Júlia Vitor Gomes.

Entre as legislações e a prática [manuscrito]: um estudo do projeto pedagógico do curso de licenciatura em história da UFOP à luz das diretrizes curriculares nacionais. / Júlia Vitor Gomes Andrade. - 2025. 79 f.

Orientador: Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino.
Monografia (Licenciatura). Universidade Federal de Ouro Preto.
Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Graduação em História .

1. Professores de história. 2. Formação profissional. 3. Diretrizes curriculares nacionais. 4. Projeto pedagógico. I. Jardimino, José Rubens Lima. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 37.016:94

Bibliotecário(a) Responsável: ELIANE APOLINARIO VIEIRA AVELAR - CRB6/3044



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
COLEGIADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM
HISTÓRIA



FOLHA DE APROVAÇÃO

Andrade, Júlia Vitor Gomes

Entre as Legislações e a Prática: Um Estudo do Projeto Pedagógico de um Curso de Licenciatura da UFOP à Luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a área de História.

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em História.

Aprovada em 27 de agosto de 2025.

Membros da banca

Doutor - José Rubens Lima Jardimino - Orientador(a) Universidade Federal de Ouro Preto
Doutora - Ana Maria Mendes Sampaio - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Doutora - Marcelo Donizete da Silva - Universidade Federal de Ouro Preto

José Rubens Lima Jardimino, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 17/09/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Jose Rubens Lima Jardimino, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 18/09/2025, às 14:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0980690** e o código CRC **041C67A4**.

RESUMO

Este trabalho, que integra o projeto “Formação de professores em Minas Gerais: formação, profissão e trabalho docente na Região dos Inconfidentes/MG”, desenvolvido pelo grupo de pesquisa Formação e Profissão Docente (FOPROFI), visa compreender a natureza da formação do professor de História oferecida pela Universidade Federal de Ouro Preto por meio da análise do atual Projeto Pedagógico do referido curso, bem como de documentos governamentais que orientam a formação de professores desta área, como os Pareceres CNE/CES nº 492/2001¹ e CNE/CES nº 1363/2001² e a Resolução CNE/CES nº 13/2002³. O estudo visa comparar os documentos institucionais com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de História, buscando identificar de que forma a Universidade Federal de Ouro Preto articula, em sua proposta formativa, as exigências estabelecidas pelas políticas educacionais vigentes. Nesta pesquisa, parte-se do pressuposto de que as Instituições de Ensino Superior devem assumir a responsabilidade pela elaboração e organização de projetos pedagógicos que orientem, de maneira sistematizada, a formação de professores. Com base nisso, levantam-se as seguintes questões: A Universidade Federal de Ouro Preto desenvolve projetos específicos voltados à formação inicial dos docentes que qualifica? De que maneira esses projetos se articulam com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura em História? Nesse sentido, as questões levantadas ao longo deste trabalho permitem refletir sobre os desafios e as possibilidades de articulação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de História e os projetos institucionais, contribuindo para o aprimoramento contínuo da formação de professores de História.

Palavras-chave: Formação do professor de História; Diretrizes Curriculares Nacionais; Projeto Pedagógico de Curso.

¹“Trata o presente de diversos processos acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia remetidas pela SESu/MEC para apreciação da CES/CNE” (BRASIL, 2001, p.1).

²“Retificação do Parecer CNE/CES 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia” (BRASIL, 2002e, p. 1).

³“Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História” (BRASIL, 2002f, p. 1)

ABSTRACT

This study, which is part of the project “Formação de professores em Minas Gerais: formação, profissão e trabalho docente na Região dos Inconfidentes/MG”, developed by the research group Formação e Profissão Docente (FOPROFI), aims to understand the nature of History teacher education offered by the Federal University of Ouro Preto through the analysis of the current Pedagogical Project of the referred course, as well as governmental documents that guide teacher education in this field, such as CNE/CES Opinions No. 492/2001 and No. 1363/2001, and Resolution CNE/CES No. 13/2002. The study seeks to compare institutional documents with the National Curriculum Guidelines for History programs, aiming to identify how the Federal University of Ouro Preto articulates, in its educational proposal, the requirements established by current educational policies. The research is based on the premise that Higher Education Institutions must assume responsibility for designing and organizing pedagogical projects that systematically guide teacher education. Based on this, the following questions are raised: Does the Federal University of Ouro Preto develop specific projects aimed at the initial training of the teachers it qualifies? How are these projects articulated with the National Curriculum Guidelines for undergraduate History teacher education? In this sense, the questions raised throughout this work allow a reflection on the challenges and possibilities of articulation between the National Curriculum Guidelines for History programs and institutional projects, contributing to the continuous improvement of History teacher education.

Keywords: History teacher education; National Curriculum Guidelines; Pedagogical Project of Course.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	7
2. AS DIRETRIZES PARA AS LICENCIATURAS NO BRASIL E AS DIRETRIZES ESPECÍFICAS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO	9
2.1. O Parecer CNE/CES nº 492/2001.....	12
2.1.1. Teor do Parecer CNE/CES nº 492/2001	13
2.2. O Parecer nº 1363/2001.....	28
2.2.1. Teor do Parecer nº 1363/2001.....	30
2.3. Comparação entre os Pareceres CNE/CES nº 492/2001 e 1363/200.....	30
2.4. A Resolução CNE/CES 13/2002	31
2.4.1. Teor da Resolução CNE/CES nº 13/2002	32
3. O PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO.....	36
3.1. Breve apresentação da Universidade Federal de Ouro Preto.....	36
3.2. Breve contextualização do curso de Licenciatura em História.....	39
3.3. Breve contextualização do atual Projeto Pedagógico de Curso do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Ouro Preto	41
3.4. Aspectos investigados no atual Projeto Pedagógico de Curso	43
3.4.1. Perfil do egresso, competências e habilidades	43
3.4.2. Estrutura do curso	46
3.4.3. Conteúdos curriculares.....	49
3.4.3.1. Prática Como Componente Curricular.....	49
3.4.3.2. Atividades Formativas: Conhecimento Pedagógico	50
3.4.3.3. Atividades Formativas: Conhecimento Sobre o Objeto de Ensino	51
3.4.3.4. Atividades Formativas no Ensino de História	53
3.4.3.5. Estágio Supervisionado.....	54
3.4.4. O formato do Estágio Supervisionado	55
3.4.5. Atividades complementares	58
3.4.6. Formas de avaliação institucional	59
4. RESULTADOS	62
4.1. Perfil do egresso e competências.....	62
4.2. Estruturação do curso.....	64
4.3. Conteúdos curriculares	65
4.4. Formato dos Estágios Supervisionados	67
4.5. Atividades complementares	68
4.6. Avaliação institucional.....	70

5. CONCLUSÃO.....	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75

1. INTRODUÇÃO

As políticas e estratégias voltadas à formação de professores têm ocupado um espaço central nas discussões educacionais no Brasil, especialmente no que diz respeito ao papel das Instituições de Ensino Superior na elaboração de propostas formativas alinhadas às exigências legais e às demandas sociais contemporâneas. Nesse contexto, a análise de documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos superiores, sobretudo os de licenciatura, tornam-se fundamentais para a compreensão dos rumos assumidos pela formação docente no país, tendo em vista o que elucida Diniz-Pereira:

Reconhecer que para formar um professor da educação básica é necessário um conjunto de conhecimentos sobre os contextos e os sujeitos da educação, sobre os conhecimentos curriculares, sobre os objetos de ensino e os conhecimentos pedagógicos (gerais e aqueles mais específicos sobre os objetos de ensino) (DINIZ-PEREIRA, 2021, p. 595).

Nessa mesma direção, é indispensável uma política de formação docente orgânica, que integre teoria e prática, promova a interdisciplinaridade, estimule a autonomia e valorize a dimensão crítica do trabalho docente (DOURADO, 2016). Ainda segundo Diniz-Pereira, é essencial considerar os efeitos da lógica empresarial sobre as políticas educacionais, especialmente em relação à mercantilização da formação docente e à redefinição do papel do Estado no campo educacional (DINIZ-PEREIRA, 2015). Nesse cenário, destaca-se a relevância de investigar como as Instituições de Ensino Superior têm estruturado seus currículos frente às exigências legais.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo compreender a natureza da formação dos professores de História oferecida pela Universidade Federal de Ouro Preto por meio de uma análise documental que abrange o atual projeto formativo do curso em questão e a Política Institucional de Formação de Professores⁴ da Universidade Federal de Ouro Preto, além das regulamentações e legislações que regem os cursos de História.

Assim, do ponto de vista metodológico, este trabalho se trata de uma pesquisa documental exploratória de caráter qualitativo e comparativo, que visa, sobretudo, confrontar o atual Projeto Pedagógico do curso de História da Universidade Federal de Ouro Preto com os Pareceres CNE/CES nº 492/2001 e CNE/CES nº 1363/2001 e a Resolução CNE/CES nº

⁴ Documento da Universidade Federal de Ouro Preto que fixa as diretrizes próprias da Universidade para os cursos de Licenciatura.

13/2002, com o intuito de identificar de que forma a instituição articula, em sua proposta formativa, as diretrizes estabelecidas pelas políticas educacionais nacionais.

2. AS DIRETRIZES PARA AS LICENCIATURAS NO BRASIL E AS DIRETRIZES ESPECÍFICAS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura no Brasil emergiram em um contexto de intensas transformações sociais e educacionais, impulsionadas por demandas por uma formação docente mais crítica, reflexiva e alinhada às realidades da educação básica. Durante o período do Regime Militar, a formação de professores foi marcada por uma abordagem tecnicista⁵, com ênfase na padronização dos currículos por meio dos chamados Currículos Mínimos⁶, que definiam rigidamente os conteúdos e cargas horárias dos cursos superiores, incluindo as licenciaturas. Essa estrutura visava atender às necessidades do mercado de trabalho, priorizando a eficiência e a produtividade (DINIZ-PEREIRA, 2021).

Com a redemocratização do país, a promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco ao reconhecer a educação como direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 1988), o que culminou, posteriormente, na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁷, sancionada em 1996, que estabeleceu que a formação de professores para atuar na educação básica deveria ocorrer em nível superior, por meio de cursos de licenciatura, e determinou que o Ministério da Educação, por intermédio do Conselho Nacional de Educação, elaborasse diretrizes curriculares específicas para orientar esses cursos (BRASIL, 1996).

Em resposta a essas determinações, em 1997, o Ministério da Educação iniciou o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais, convidando diferentes organizações e instituições a enviarem propostas. Inicialmente, as licenciaturas não receberam tratamento específico, resultando em diretrizes que contemplavam distintas concepções sobre a formação de professores (DINIZ-PEREIRA, 2016). Somente em 2001, com o Parecer CNE/CP nº 9/2001, foram estabelecidas diretrizes específicas para a formação de professores da educação básica em nível superior. Mediante a isso, foram instituídas, em 2002, as primeiras

⁵ Baseia-se na ideia de neutralidade da ciência, valorizando a racionalidade, a eficiência e a produtividade. O enfoque recai sobre o processo educacional concebido de maneira objetiva e instrumental, com inspiração no modelo industrial e na organização racional dos recursos e procedimentos (SAVIANI, 2008).

⁶ Estruturas curriculares padronizadas estabelecidas pelo antigo Conselho Federal de Educação, que definiam cargas horárias mínimas, disciplinas obrigatórias e conteúdos programáticos específicos para cada curso de graduação. Eles foram instituídos a partir da década de 1960, com base na legislação educacional da época, que determinavam um modelo uniforme de formação profissional em todo o território nacional. Esse modelo visava garantir uma padronização e controle de qualidade dos cursos, mas acabou sendo criticado por engessar os currículos e limitar a autonomia pedagógica das instituições (SAVIANI, 2007).

⁷ Legislação fundamental que estabelece as diretrizes e bases da educação no Brasil. Ela define a organização do sistema educacional, desde a educação básica até o ensino superior, e é baseada nos princípios constitucionais.

Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro daquele ano.

Essa resolução estabeleceu as bases para a estrutura dos cursos de formação docente, enfatizando a articulação entre teoria e prática, a inserção das práticas pedagógicas desde o início do curso, a obrigatoriedade do estágio supervisionado e a necessidade de uma formação voltada para os desafios concretos da educação básica (BRASIL, 2002b).

A implementação dessas diretrizes foi acompanhada por debates acadêmicos que destacaram a importância de uma formação docente que integrasse conhecimentos específicos e pedagógicos, de forma que as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 buscaram superar a dicotomia entre bacharelado e licenciatura, promovendo uma formação que contemplasse tanto a dimensão teórica quanto a prática do ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 representaram um marco na formação docente ao enfatizar a articulação entre teoria e prática, a inserção das práticas pedagógicas desde o início do curso e a obrigatoriedade do estágio supervisionado. Além disso, introduziram a concepção de competências como eixo estruturante da formação, buscando alinhar os cursos às demandas da educação básica e às exigências do exercício profissional docente (BRASIL, 2002b).

Entretanto, apesar dos avanços, as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 também foram objeto de críticas. Embora tenham representado uma possibilidade de superação do modelo de formação vigente, as diretrizes não contemplaram todas as demandas das entidades e educadores, cedendo, em parte, aos interesses das instituições privadas (FREITAS, 2002). Segundo a autora, as Diretrizes Curriculares Nacionais trouxeram uma perspectiva de formação aligeirada, pautada no desenvolvimento de competências e habilidades, sem um diálogo efetivo com as demandas do campo educacional.

É necessário destacar, também, que embora as primeiras diretrizes para os cursos de licenciatura tenham surgido em 2002, em 2015, a Resolução CNE/CP nº 2 reformulou as diretrizes, fortalecendo a articulação entre teoria e prática na formação docente e promovendo a integração das disciplinas pedagógicas e específicas. Em 2019, a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação⁸) foi homologada,

⁸Documento normativo que define diretrizes, competências e saberes essenciais que devem nortear os cursos de licenciatura no Brasil. Seu objetivo é assegurar uma formação docente de qualidade, articulada à Base Nacional Comum Curricular, visando a preparação de professores com domínio de conteúdo, didática e práticas pedagógicas adequadas às demandas da educação básica.

promovendo uma nova abordagem na formação dos futuros professores (BRASIL, 2015; BRASIL, 2019).

O surgimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura no Brasil foi resultado de um processo histórico de reformas educacionais que buscaram aprimorar a formação de professores, alinhando-a às necessidades da educação básica e às exigências do exercício profissional docente. As diretrizes de 2002 representaram um avanço significativo nesse processo, embora tenham sido objeto de críticas e debates que evidenciam a complexidade e os desafios inerentes à formação docente no país.

Paralelamente ao processo de surgimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura, ocorria o surgimento das Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para cada curso de graduação no Brasil, o que também está diretamente ligado ao processo de reformulação do ensino superior promovido a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996. Essa legislação conferiu às Instituições de Ensino Superior autonomia para a elaboração de seus projetos pedagógicos, desde que observadas as diretrizes gerais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, conforme previsto no artigo 53, inciso II da referida lei⁹. Essa nova organização visava assegurar maior qualidade, coerência e compatibilidade entre os cursos de graduação e as demandas sociais e profissionais do país (BRASIL, 1996).

Com o objetivo de garantir padrões de formação e qualidade nos cursos de graduação, o Conselho Nacional de Educação iniciou, a partir do início dos anos 2000, um processo de elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas por curso. Essas diretrizes definem os conteúdos essenciais, as competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver, bem como o perfil do egresso, e buscam evitar a fragmentação e a superficialidade na formação universitária.

A construção das diretrizes específicas envolveu um amplo processo participativo, com a colaboração de especialistas, instituições de ensino, conselhos profissionais e entidades representativas de cada área, e a definição de Currículos Mínimos deixou de ser centralizada e passou a seguir uma lógica de competências, centrada no desenvolvimento de saberes contextualizados e significativos. Esse processo geralmente segue etapas como a nomeação de comissões técnicas, realização de consultas públicas e audiências, culminando na aprovação

⁹ Artigo 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (BRASIL, 1996).

pelo Conselho Pleno da Câmara de Educação Superior, Conselho Nacional de Educação e posterior homologação pelo Ministério da Educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos superiores têm contribuído para a consolidação de uma cultura de planejamento acadêmico nas Instituições de Ensino Superior, promovendo maior coerência pedagógica e alinhamento com os processos avaliativos conduzidos pelo Ministério da Educação, entretanto, embora ofereçam um referencial importante, sua implementação, se não feita com cautela, pode resultar em padronizações excessivas que não consideram as especificidades regionais e a diversidade institucional. Além disso, há desafios relacionados à atualização contínua das diretrizes, especialmente diante das transformações tecnológicas e sociais que impactam o mercado de trabalho e os perfis profissionais.

2.1. O Parecer CNE/CES nº 492/2001

Para compreender melhor a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de História, é necessário investigar as legislações anteriores. Nesse sentido, o Parecer CNE/CES nº 492/2001, aprovado em 3 de abril de 2001 e homologado em julho do mesmo ano, insere-se no contexto das mudanças provocadas pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, que introduziu a flexibilização dos currículos e a valorização da autonomia institucional (BRASIL, 1996). Esse parecer tem um papel central na estruturação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação das áreas de Ciências Humanas e Sociais, entre eles, o curso de História.

O documento estabelece princípios orientadores para a organização curricular, com isso, propõe-se uma formação mais ampla, crítica e interdisciplinar, que considere os desafios contemporâneos e o papel social dos profissionais formados. Para os cursos de licenciatura, como o de História, o Parecer enfatiza que a formação docente deve ser planejada de modo integrado, e não como uma simples adaptação do currículo do bacharelado (BRASIL, 2001). Essa orientação parte do entendimento de que ensinar exige competências específicas que precisam ser desenvolvidas ao longo de uma trajetória formativa coerente e comprometida com a realidade educacional do país. A importância desse parecer também se expressa na formulação das resoluções específicas, como a Resolução CNE/CES nº 13/2002¹⁰, voltada especificamente

¹⁰Resolução que, com base nos Pareceres CNE/CES nº 492/2001 e nº 1363/2001 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de História.

à graduação em História, que detalha competências e conteúdos essenciais à formação do historiador e do professor de História.

Nesse debate, diretrizes curriculares que valorizem a formação docente de maneira estruturada e contextualizada são fundamentais para que as políticas educacionais atinjam seus objetivos, já que a formação inicial deve ser consistente, articulando teoria e prática, e conectada às demandas reais da escola básica, uma vez que a formação docente exige uma abordagem robusta, que compreenda os fundamentos históricos e filosóficos da educação, o que só é possível por meio de um currículo coerente com a natureza da docência. Assim, a valorização do magistério passa por um processo formativo que vai além da técnica, promovendo a reflexão crítica e o engajamento social do futuro professor. Entretanto, embora a premissa do Parecer CNE/CES nº 492/2001 seja de proporcionar avanços e melhorias para os cursos superiores da área das Ciências Humanas e Sociais, é possível perceber a carência de alguns requisitos indispensáveis quando se trata de definir os rumos da educação no Brasil, que serão tratados ao analisarmos o teor do texto do referido Parecer.

2.1.1. Teor do Parecer CNE/CES nº 492/2001

A respeito do teor do Parecer CNE/CES nº 492/2001, é estabelecido que o assunto do documento se trata das “Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia” (BRASIL, 2001). Em seguida, há um texto específico para cada curso supracitado, com a definição das Diretrizes Curriculares. Aqui, tratarei somente do texto que se refere ao curso de História.

O documento se inicia com uma breve introdução, de forma que o texto em questão propõe a superação do antigo Currículo Mínimo dos cursos de graduação em História, até então vigente sob a antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹¹, por meio de um novo instrumento orientador mais condizente com as transformações ocorridas tanto no campo historiográfico quanto no ensino superior brasileiro. A necessidade dessa reformulação não resultou apenas da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases em 1996, mas, sobretudo, da evolução histórica e institucional da área desde a década de 1960.

¹¹A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/1961, foi sancionada em 20 de dezembro de 1961, durante a década de 1960. Esta lei, fruto de 13 anos de debates no Congresso Nacional, estabeleceu as diretrizes e bases para a educação brasileira, promovendo a descentralização do ensino e concedendo maior autonomia aos órgãos estaduais e municipais.

Como elucida o texto, naquele período, os cursos de História apresentavam um baixo nível de profissionalização, com limitada inserção da pesquisa como prática sistematizada. As condições de trabalho docente eram precárias, marcadas pela ausência de dedicação exclusiva, inexistência de bolsas e escassa produção científica. A partir da década de 1970, mudanças significativas, como a ampliação da pós-graduação *stricto sensu*¹², a criação de sistemas de financiamento à pesquisa e o surgimento de periódicos¹³ especializados marcaram a consolidação de uma prática historiográfica mais profissionalizada, integrando ensino, pesquisa e extensão.

Além dessas transformações institucionais, o campo da História passou por um processo de ampliação epistemológica e metodológica. O surgimento de novos objetos, abordagens e linguagens nas últimas décadas tornou o currículo mínimo uma estrutura limitadora e anacrônica. A simples adição de disciplinas não supria a complexidade e diversidade dos temas e métodos que passaram a compor o campo historiográfico, demandando escolhas curriculares estratégicas por parte das instituições. A formação em História, portanto, precisou adequar-se a uma nova realidade intelectual, em que o domínio integral do campo passou a ser inviável dentro dos limites temporais e orçamentários da graduação.

Paralelamente, as funções profissionais dos historiadores também se diversificaram. Para além da tradicional divisão entre bacharelado e licenciatura, graduados em História passaram a atuar em museus, arquivos, institutos de pesquisa, meios de comunicação, assessorias culturais e políticas, entre outros espaços. Isso exigiu a incorporação de novas competências, como o domínio de linguagens audiovisuais, iconográficas, estatísticas e digitais, além da capacidade de trabalhar com diversas fontes e instrumentos técnicos. A prática historiadora, cada vez mais interdisciplinar, passou a requerer um processo formativo adaptado às exigências do presente, sem, no entanto, perder sua especificidade em relação ao tratamento das temporalidades e das fontes documentais.

Outro aspecto abordado no texto diz respeito à heterogeneidade dos cursos de História no Brasil. Há variações consideráveis entre programas que possuem pós-graduação *stricto sensu* e aqueles que se restringem à formação de graduação. Enquanto alguns centros conseguiram integrar ensino e pesquisa em estruturas como laboratórios interdisciplinares, outros enfrentam

¹²Programas de mestrado e doutorado, focados em pesquisa e produção de conhecimento, com o objetivo de formar pesquisadores e professores para o ensino superior. São mais aprofundados e voltados para quem deseja seguir carreira acadêmica ou desenvolver pesquisas em áreas específicas.

¹³Publicações periódicas que divulgam resultados de pesquisas científicas e análises de especialistas em diversas áreas do conhecimento. Instrumentos essenciais para a disseminação do conhecimento científico e para o progresso da pesquisa, funcionando como uma plataforma de comunicação entre pesquisadores e instituições acadêmicas.

limitações institucionais e orçamentárias que dificultam tais articulações. A criação de programas de formação continuada, em nível *lato sensu*¹⁴, é valorizada como estratégia de extensão e apoio à educação básica, mas não substitui a necessidade de uma pós-graduação consolidada em todas as regiões.

Além disso, a oferta desigual de subáreas da História, como História da África, História Antiga e Medieval ou História Regional, evidencia disparidades no acesso à formação especializada, muitas vezes decorrentes da ausência de infraestrutura, domínio de línguas clássicas ou recursos para pesquisa e docência. Essas assimetrias justificam a necessidade de diretrizes curriculares mais flexíveis, que respeitem a diversidade institucional e regional, sem comprometer a qualidade e a identidade da formação historiadora.

Assim, a proposta de substituição do Currículo Mínimo por diretrizes curriculares amplas e abertas reflete não apenas uma exigência legal, mas uma demanda histórica do próprio campo acadêmico. A multiplicidade de práticas, objetos e espaços de atuação da História exige um projeto pedagógico que concilie autonomia institucional com compromisso formativo, assegurando uma preparação crítica, técnica e ética para o exercício profissional do historiador na contemporaneidade.

O restante do documento se divide da seguinte forma:

- a) Perfil dos formandos** - A respeito do perfil dos egressos do curso de História, o Parecer CNE/CES nº 492/2001 define:

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc (BRASIL, 2001, p. 7).

O perfil do egresso deve articular conhecimentos específicos e pedagógicos, formação cultural ampla e capacidade de dialogar com diferentes contextos e realidades escolares, além de superar modelos fragmentados de formação, corroborando com uma proposta integradora e articulada entre os diferentes componentes curriculares (GATTI, 2010). A atuação do docente exige, também, habilidades como gestão de sala de aula, domínio da linguagem oral e escrita, sensibilidade para lidar com a diversidade e capacidade de reflexão constante sobre a própria

¹⁴Refere-se a cursos de pós-graduação que se concentram na especialização profissional, em contraste com os cursos *stricto sensu*, que visam a pesquisa e aprofundamento acadêmico.

prática. Nesse sentido, o que se pode notar no Parecer CNE/CES nº 492/2001 é um texto simples, genérico e pouco elaborado, que não define a articulação entre os saberes necessários para a formação do professor de História. Não há o estabelecimento de critérios específicos que concernem aos profissionais da educação, como um perfil de atuação que inclua a interdisciplinaridade, a reflexividade e a criticidade.

Além disso, o perfil do formando deve se compor de um saber docente que seja plural, construído na confluência entre os saberes da formação, da experiência e da prática profissional, portanto, o egresso de um curso de licenciatura precisa ser preparado para articular esses saberes em sua trajetória profissional, adaptando-se às mudanças e às exigências da realidade escolar, mas sem perder de vista o compromisso ético e político com a educação pública de qualidade.

Conforme o supracitado, a definição do perfil do egresso apresentada no Parecer CNE/CES nº 492/2001 para o curso de História revela uma concepção abrangente da atuação do historiador, mas também suscita críticas importantes, especialmente no que se refere à clareza conceitual, à praticabilidade pedagógica e à visão social da profissão.

Em primeiro lugar, ao definir que o egresso deve estar “capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões” (BRASIL, 2001), o parecer apresenta um ideal que, embora desejável, se mostra genérico. A expressão “todas as suas dimensões” carece de uma delimitação mais concreta: Quais dimensões são essas? Elas se referem à pesquisa, ensino, extensão, divulgação científica? Essa falta de especificidade pode dificultar a construção de projetos pedagógicos coerentes e objetivos, uma vez que não oferece parâmetros claros para avaliação da formação e das competências esperadas.

Adicionalmente, a possibilidade de atuação em diversas áreas é importante, mas trata a inserção do historiador no mercado de trabalho de maneira instrumental, sem problematizar os desafios estruturais da profissão docente. A formação superior do professor não pode estar voltada unicamente à empregabilidade, mas deve formar sujeitos críticos, capazes de intervir na sociedade de forma reflexiva e ética, de forma que a valorização da interdisciplinaridade e da formação complementar também precisa ser acompanhada de condições reais para que essa integração ocorra efetivamente no currículo e na prática dos cursos (GATTI, 2010).

Por fim, a definição não contempla, de forma clara, o compromisso ético, social e político do historiador com os debates contemporâneos, como as questões de memória, identidades, desigualdades, direitos humanos e justiça social. A omissão desses aspectos reforça uma imagem técnica e funcionalista da profissão, em contraste com a visão crítica e engajada.

b) Competências e Habilidades Gerais - A respeito das competências e habilidades

gerais¹⁵, o Parecer define:

- 1) Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;
- 2) Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço;
- 3) Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua interrelação;
- 4) Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento;
- 5) Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural;
- 6) Competência na utilização da informática.

Tais competências e habilidades para o curso de História apresentam avanços importantes ao tentar descrever um perfil profissional que ultrapassa o domínio técnico do conteúdo histórico e contempla aspectos críticos, metodológicos e interdisciplinares da formação, entretanto, alguns pontos merecem uma análise aprofundada.

Em relação ao item 1, ao mencionar o domínio das “diferentes concepções metodológicas” (BRASIL, 2001), o Parecer reconhece a pluralidade de abordagens que compõem o fazer historiográfico e exige que o egresso compreenda tais abordagens para produzir análises críticas e contextualizadas. Isso estimula uma formação intelectual aberta ao debate epistemológico, fundamental para a produção científica atual. Apesar disso, pode-se depreender que esta competência é ampla e formulada em termos abstratos, o que pode dificultar sua efetiva implementação nos currículos. Expressões como “dominar as diferentes concepções metodológicas” ou “transitar pelas fronteiras entre áreas” (BRASIL, 2001) carecem de definições claras que orientem docentes e estudantes quanto aos conteúdos e habilidades específicos a serem desenvolvidos ao longo do curso.

No segundo item, ao propor a habilidade e competência de problematizar as experiências dos sujeitos históricos em suas múltiplas dimensões, o documento aponta para uma abordagem crítica e dialógica¹⁶ da História, o que é indispensável, entretanto, faltam, no Parecer, exemplos claros de como essa problematização deve ser incorporada às práticas pedagógicas, uma vez que o desenvolvimento de competências não pode se resumir a declarações de intenção, mas sim exige estratégias pedagógicas concretas e acompanhamento sistemático do processo formativo (TARDIF, 2014). Tal competência também se destaca ao propor a problematização das relações entre tempo, espaço e sujeitos históricos, uma

¹⁵Os itens de 1 a 6 foram retirados de forma direta do Parecer CNE/CES 492/2001, página 8.

¹⁶Metodologia que enfatiza o diálogo como um processo fundamental para a construção do conhecimento, a resolução de problemas e a transformação social.

abordagem que rompe com cronologias lineares e narrativas simplificadas, demonstrando uma postura alinhada a correntes contemporâneas da historiografia.

A competência 3, por sua vez, aponta a necessidade de conhecimentos históricos amplos e plurais, contemplando “diferentes épocas históricas” e “tradições civilizatórias” (BRASIL, 2001). Isso é crucial num cenário educacional em que se busca a superação do eurocentrismo¹⁷ e a valorização das históricas africanas, asiáticas, indígenas e latino-americanas. A diretriz, nesse sentido, se alinha a marcos legais posteriores, como a Lei nº 10.639/2003¹⁸, que tornou obrigatória a História da África e da cultura afro-brasileira nas escolas.

A valorização da interdisciplinaridade, apontada no quarto item, é imprescindível no que diz respeito às habilidades e competências que concernem ao profissional de educação, entretanto, deve haver um cuidado com a interdisciplinaridade superficial, ou seja, quando esta não é acompanhada de uma epistemologia coerente. Já no item 5, a valorização da pesquisa aplicada a contextos diversos evidencia uma preocupação com a inserção social do historiador e sua atuação para além da academia, o que é coerente com o papel social da História.

A inclusão da competência do uso da informática, apontada no item 6, soa, analisada nos dias de hoje, um tanto quanto anacrônica¹⁹ e tecnicista, especialmente por estar isolada das demais. A mera “utilização da informática” (BRASIL, 2001) não configura, por si só, uma competência crítica na era digital. O que se espera de um historiador é a capacidade de compreender os impactos das tecnologias na produção, circulação e preservação do conhecimento histórico — o que envolve não apenas o uso instrumental de ferramentas, mas também sua análise crítica.

Em suma, as competências e habilidades do Parecer CNE/CES nº 492/2001 representam um esforço inicial importante na construção de um perfil profissional mais amplo para o historiador, no entanto, sua atualização e aprofundamento seriam desejáveis para responder aos desafios contemporâneos da formação e da prática histórica, contemplando melhor os aspectos políticos, culturais, digitais e éticos da profissão.

c) Competências e Habilidades Específicas para Licenciatura - A respeito das

¹⁷Refere-se à visão de que a cultura e a história europeias são o centro da história e da civilização, e que outras culturas e histórias são vistas como secundárias ou periféricas (MAIA; FARIAS, 2020).

¹⁸Estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira dentro das disciplinas que já fazem parte das grades curriculares dos ensinos fundamental e médio.

¹⁹Em 2001, mencionar o uso da informática podia parecer inovador e necessário, pois o acesso às tecnologias digitais ainda era limitado em muitas instituições. No entanto, passadas mais de duas décadas, a simples “utilização” da informática é uma habilidade básica e quase universal entre estudantes e professores, não sendo mais suficiente como competência formativa em um curso superior.

competências e habilidades específicas²⁰ para Licenciatura em História, o Parecer define:

- 1) Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino-aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- 2) Domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino.

A primeira competência refere-se ao conhecimento dos temas essenciais que compõem os currículos do Ensino Fundamental e Médio. Esse domínio é indispensável, haja vista que a necessidade de conhecimento sólido e estruturado da disciplina que será ensinada garante não só que o futuro professor consiga ministrar aulas com segurança, mas também contextualizar os conteúdos, promover articulações interdisciplinares e dialogar com os saberes prévios dos alunos. Contudo, uma crítica a essa competência reside na forma genérica com que ela é formulada. A expressão “conteúdos básicos” (BRASIL, 2001) tende a reduzir a complexidade do conhecimento escolar a um conjunto fixo, restrito e simplório de informações, correndo o risco de desconsiderar as disputas históricas, culturais e políticas que definem o que é ensinado e por quê é ensinado. O professor precisa conhecer os conteúdos, sim, mas também saber por que ensiná-los, para quem, com quais finalidades e como adaptá-los a contextos diversos, em especial nas escolas públicas brasileiras marcadas pela desigualdade educacional.

A ausência dessa dimensão crítica e contextual enfraquece a potência transformadora da docência, que deveria contribuir para a construção de uma escola democrática e inclusiva. Em suma, os conteúdos escolares não podem ser vistos apenas como meras informações a serem transmitidas, mas como construções sociais e culturais que adquirem sentidos distintos em diferentes contextos educativos e que precisam ser criticamente apropriadas e adaptadas à realidade dos estudantes, ou seja, o currículo não pode ser visto como uma simples seleção neutra de conteúdos, mas como um campo de conflitos e decisões ideológicas que refletem relações de poder (LIBÂNEO, 2013).

Em relação ao item 2, essa competência reconhece que o ensino exige intencionalidade pedagógica²¹, conhecimento de abordagens metodológicas e domínio de técnicas capazes de viabilizar processos efetivos de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma perspectiva alinhada com o entendimento de que ensinar é um ato técnico, ético e político (FREIRE, 1996), e que a aprendizagem depende, entre outros fatores, da mediação qualificada dos saberes escolares. A

²⁰Os itens 1 e 2 foram retirados de forma direta do Parecer CNE/CES 492/2001, página 8.

²¹A intencionalidade pedagógica é a “organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas.” (BRASIL, 2018, p. 39).

formação docente, nesse sentido, deve assegurar que os licenciandos conheçam diferentes métodos de ensino, bem como os fundamentos psicológicos, filosóficos e sociológicos que os sustentam.

Além disso, essa competência corrobora com a flexibilidade metodológica como requisito para a atuação docente em diferentes etapas da educação básica, já que a diversidade de sujeitos, contextos socioculturais, faixas etárias e necessidades educacionais demanda que o professor seja capaz de adaptar suas estratégias de ensino com sensibilidade, criticidade e criatividade. O saber pedagógico é um componente essencial do saber docente, pois orienta o uso reflexivo das práticas de ensino, permitindo que o professor compreenda as condições de aprendizagem dos alunos e intervenha pedagogicamente de forma contextualizada, no entanto, muitas licenciaturas ainda fragmentam a formação, tratando o conhecimento pedagógico como algo separado do conhecimento específico da área, o que pode comprometer a qualidade do ensino.

Entretanto, a utilização da expressão “transmissão do conhecimento” sugere uma concepção tradicional e bancária da educação²², na qual o professor é o detentor do saber e o aluno, um recipiente passivo, o que contraria princípios contemporâneos de ensino que valorizam o aluno como sujeito ativo da aprendizagem. Uma educação libertadora²³ deve romper com a lógica da transmissão e propor o diálogo como prática pedagógica fundamental, ou seja, para além de apenas transmitir conteúdos, o professor deve criar situações de aprendizagem problematizadoras, capazes de estimular o pensamento crítico e a construção colaborativa do conhecimento (FREIRE, 1970).

Nesse sentido, embora as competências descritas sejam essenciais, elas precisam ser aprofundadas e articuladas com uma visão crítica, democrática e emancipadora da docência, para que a formação inicial de professores atenda às complexas demandas da realidade educacional brasileira.

d) Estruturação dos Cursos - Sobre a estruturação dos cursos, o Parecer define:

Os colegiados das instituições deverão estruturar seus cursos, programas, disciplinas, áreas, setores ou outras modalidades, de acordo com seus objetivos específicos, assegurada a plena formação do historiador. Deverão incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas, das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de

²²A concepção bancária de educação é uma crítica à forma tradicional de ensino, onde o professor deposita o conhecimento no aluno, que é visto como um recipiente passivo. Essa visão autoritária e unilateral impede a conscientização e a reflexão crítica por parte dos alunos (FREIRE, 1970).

²³É uma abordagem educacional criada por Paulo Freire que visa a transformação social através da conscientização e da emancipação dos indivíduos. O principal objetivo é promover uma educação crítica que permita aos alunos questionar e transformar a realidade, em vez de apenas absorver conhecimentos de forma passiva (FREIRE, 1970).

organização: modular, por crédito ou seriado. O curso de licenciatura deverá ser orientado também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior (BRASIL, 2001, p. 8).

Um dos principais méritos dessa orientação é a autonomia concedida às Instituições de Ensino Superior para estruturarem seus cursos de acordo com suas vocações, realidades regionais e projetos pedagógicos próprios. Essa descentralização favorece a pluralidade de concepções teóricas e metodológicas na formação do historiador, valorizando o contexto sociocultural no qual o curso está inserido. Outro ponto positivo é a exigência de que o projeto pedagógico dos cursos contemple critérios claros para a definição de disciplinas obrigatórias e optativas, bem como a organização do curso em diferentes formatos.

Essa orientação permite que os currículos deixem de ser meramente enciclopédicos²⁴ e passem a incorporar itinerários formativos mais coerentes, integrando teoria e prática, pesquisa e ensino, aspectos didáticos e específicos do campo disciplinar.

Além disso, o Parecer reconhece a dupla dimensão da formação em História, ao exigir que os cursos de licenciatura sejam também orientados pelas Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica. Tal articulação entre formação específica e formação pedagógica fortalece a preparação dos futuros docentes para os desafios do magistério, haja vista a necessidade de integração entre os saberes da área e os saberes pedagógicos na formação de professores.

Entretanto, o Parecer apresenta limitações importantes. Em primeiro lugar, ao delegar às Instituições de Ensino Superior a responsabilidade de definir a estrutura do curso sem estabelecer parâmetros mínimos mais concretos, corre-se o risco de grande disparidade na qualidade da formação oferecida. Cursos com estruturas curriculares frágeis, excesso de flexibilização ou ausência de integração entre as áreas podem comprometer a formação do historiador. Essa crítica é reforçada por Diniz-Pereira (2016), que aponta a fragmentação curricular como um dos problemas recorrentes nos cursos de licenciatura.

Outro aspecto que merece atenção é o fato de que a diretriz afirma a necessidade de “plena formação do historiador” (BRASIL, 2001) mas sem definir claramente o que isso significa. A ausência de uma conceituação mais rigorosa pode culminar em currículos que

²⁴ Esse modelo curricular é caracterizado pela ênfase excessiva na transmissão de grande volume de conteúdos, geralmente organizados de forma fragmentada, sem preocupação com a articulação entre teoria e prática, nem com o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas. Do ponto de vista histórico e teórico, o currículo enciclopédico tem raízes em uma concepção tradicional de ensino, centrada na ideia de que o conhecimento deve ser acumulado e transmitido linearmente pelo professor, cabendo ao aluno absorver esse saber. Trata-se de um modelo que favorece a memorização em detrimento da problematização, priorizando o acúmulo de informações e ignorando os contextos sociais, culturais e históricos nos quais os saberes são produzidos e aplicados (LIBÂNEO, 2013).

ênfatisam excessivamente aspectos conteudistas ou, ao contrário, priorizam uma formação genérica em detrimento da especificidade da História como campo de conhecimento e prática profissional. Essa indefinição pode enfraquecer o caráter formativo do curso e dificultar a constituição de uma identidade profissional sólida (LIBÂNEO, 2013).

Ademais, ao tratar o bacharelado e a licenciatura como dois “percursos” dentro do mesmo curso, o parecer não aprofunda as implicações pedagógicas, didáticas e epistemológicas dessa distinção. Na prática, muitas vezes a licenciatura é tratada como uma versão reduzida ou adaptada do bacharelado, sem integração efetiva entre a formação pedagógica e os conteúdos da área.

Nesse sentido, a estruturação dos cursos de História prevista pelo Parecer CNE/CES nº 492/2001 representa um avanço no sentido de garantir autonomia e flexibilidade curricular às instituições, ao mesmo tempo em que procura preservar a identidade e a qualidade da formação do historiador. Contudo, essa proposta também exige atenção crítica quanto à necessidade de diretrizes mais claras, articuladas e comprometidas com a integração entre conhecimento histórico, formação pedagógica e inserção profissional, sob pena de aprofundar desigualdades e fragilidades nos processos formativos.

e) Conteúdos Curriculares - De acordo com o Parecer, os conteúdos curriculares²⁵ devem se organizar da seguinte forma:

- 1) Conteúdos históricos/historiográficos e práticas de pesquisa que, sob diferentes matizes e concepções teórico-metodológicas, definem e problematizam os grandes recortes espaço-temporais;
- 2) Conteúdos que permitam tratamento especializado e maior verticalidade na abordagem dos temas, resguardadas as especificidades de cada instituição e dos profissionais que nelas atuam. As instituições devem assegurar que o graduando possa realizar atividades acadêmicas optativas em áreas correlatas de modo a consolidar a interlocução com outras áreas de conhecimento;
- 3) Conteúdos complementares que forneçam instrumentação mínima, permitindo a diferenciação de profissionais da área, tais como: atividades pedagógicas, fundamentos de arquivologia, de museologia, gerenciamento de patrimônio histórico, necessariamente acompanhadas de estágio. No caso da licenciatura deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.

A definição dos conteúdos curriculares nos cursos de História busca garantir uma formação ampla, crítica e contextualizada para os graduandos, especialmente para aqueles que seguem a licenciatura. O documento estabelece três núcleos fundamentais de conteúdos: os conteúdos históricos/historiográficos, os conteúdos de aprofundamento e os conteúdos

²⁵ Os itens de 1 a 3 foram retirados diretamente do Parecer CNE/CES 492/2001, páginas 8 e 9.

complementares. Embora o Parecer represente um avanço na tentativa de sistematizar e qualificar a formação de historiadores e professores de História, sua aplicação também suscita críticas importantes.

O primeiro item trata diretamente da natureza do conhecimento histórico. A abertura para diferentes concepções epistemológicas e a valorização da variedade de abordagens historiográficas é um aspecto positivo, uma vez que reconhece que a História é um campo plural, atravessado por debates teóricos, práticos e metodológicos em constante transformação. Nesse sentido, o documento rompe com a ideia de uma História única e linear, reconhecendo a diversidade que caracteriza o campo historiográfico contemporâneo e reafirmando que o ensino de História deve refletir o caráter interpretativo e disputado do conhecimento histórico. A ênfase nas “práticas de pesquisa” (BRASIL, 2001) também representa um avanço ao sugerir que os estudantes devem ser inseridos desde cedo na produção do saber histórico, não apenas como reprodutores de narrativas.

Contudo, essas definições apresentam um limite significativo ao se manterem genéricas quanto à definição dos “grandes recortes espaço-temporais” (BRASIL, 2001). A ausência de critérios mais claros pode levar à manutenção de currículos anacrônicos e eurocentrados, nos quais a História europeia continua a ocupar lugar de centralidade, em detrimento de outras tradições historiográficas (DA SILVA; MEIRELES, 2017). O ensino de História no Brasil ainda carrega a herança de uma narrativa nacionalista e linear, que pouco dialoga com as exigências de uma formação crítica e contextualizada, nesse sentido, a diretriz corre o risco de reproduzir modelos já superados no campo da historiografia, caso não seja acompanhada de um projeto pedagógico crítico.

O segundo item refere-se à possibilidade de aprofundamento em áreas específicas e ao estímulo à interdisciplinaridade, respeitando as especificidades de cada instituição e dos docentes. Esta proposta é notável, pois permite que o aluno tenha uma formação mais flexível e adaptada aos seus interesses, e reconhece que o conhecimento histórico não deve estar isolado, mas em constante diálogo com outras áreas, como sociologia, antropologia, geografia e literatura. A interdisciplinaridade, neste contexto, pode contribuir para ampliar o repertório teórico e metodológico do futuro professor de História, o que é particularmente importante em um cenário educacional que exige múltiplas competências.

No entanto, essa diretriz também apresenta limitações. Ao deixar a cargo das instituições a definição da profundidade e da natureza do diálogo interdisciplinar, o documento não assegura uma articulação consistente e sistemática entre os campos. É preciso atenção neste ponto, já que a interdisciplinaridade, muitas vezes, é praticada apenas de forma retórica, sem articulação

epistemológica, resultando na simples justaposição de conteúdos. Além disso, a ausência de mecanismos de avaliação sobre a qualidade e efetividade dessa articulação nas grades curriculares contribui para sua fragilidade na prática pedagógica.

Por fim, a respeito do item 3, o mesmo se destaca ao reconhecer que o profissional formado nos cursos de História pode atuar em múltiplos espaços, e não apenas na docência. A inclusão de conteúdos como arquivologia, museologia, patrimônio histórico e documentação promove a diversificação do perfil profissional, respondendo a novas demandas sociais e culturais. No caso das licenciaturas, a incorporação de disciplinas pedagógicas e o estágio supervisionado também representam um avanço em relação a currículos anteriores, que muitas vezes negligenciavam a preparação docente de forma orgânica.

O que merece atenção neste item é o fato de que a separação entre a formação específica em História e formação pedagógica ainda é perceptível, o que denuncia uma persistente dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura. Muitos cursos continuam tratando a formação didática como uma “complementação” ou uma “extensão” do curso principal, e não como parte intrínseca da formação do professor. Isso reforça a crítica de que a formação docente no Brasil é marcada pela fragmentação, descontinuidade e ausência de identidade profissional (NÓVOA, 1992). Além disso, o estágio supervisionado, embora obrigatório, muitas vezes não é suficientemente valorizado ou integrado ao restante do currículo, sendo tratado como apêndice final do curso.

f) Estágios e Atividades Complementares - Sobre os estágios e atividades complementares²⁶, o Parecer define:

- 1) As atividades de prática de ensino deverão ser desenvolvidas no interior dos cursos de História, e sob sua responsabilidade, tendo em vista a necessidade de associar prática pedagógica e conteúdo de forma sistemática e permanente.
- 2) As atividades acadêmicas complementares (estágios, iniciação científica, projetos de extensão, seminários extra-classe, participação em eventos científicos) poderão ocorrer fora do ambiente escolar, em várias modalidades que deverão ser reconhecidas, supervisionadas e homologadas pelos Colegiados/Coordenações dos Cursos.

As definições do item 1 representam um avanço importante ao reconhecer que a prática na formação docente não pode ser limitada a momentos pontuais ou à etapa final do curso, apenas com o estágio supervisionado, mas deve ser integrada ao longo de todo o percurso formativo do licenciando. Ao indicar que as atividades de prática de ensino devem ocorrer “no interior dos cursos de História” (BRASIL, 2001), o parecer busca garantir que a

²⁶Os itens 1 e 2 foram retirados de forma direta do Parecer CNE/CES 492/2001, página 9.

responsabilidade pela formação pedagógica seja compartilhada por toda a estrutura do curso, e não apenas pelo núcleo pedagógico ou por disciplinas isoladas de didática.

Esse princípio está em consonância com as discussões que defendem a ideia da prática como eixo articulador da formação docente, nesse sentido, é essencial que a prática pedagógica seja compreendida como um componente teórico-reflexivo e não como simples aplicação técnica do saber acadêmico (PIMENTA; LIMA, 2017). A proposta de articulação permanente entre teoria e prática possibilita a construção de uma identidade docente mais sólida, que integra o domínio dos conteúdos históricos e a capacidade de refletir sobre as condições de sua transmissão.

Além disso, estas definições corrigem uma deficiência histórica dos cursos de licenciatura em História, frequentemente marcados por uma cisão entre os núcleos de formação específica e pedagógica. Essa separação compromete a qualidade da formação docente e a capacidade do futuro professor de compreender as especificidades da atividade educativa em seu contexto real de atuação.

No entanto, apesar da proposta ser teoricamente coerente, sua formulação normativa apresenta fragilidades importantes. Ao afirmar que essas práticas devem ocorrer “no interior dos cursos” (BRASIL, 2001), o parecer não especifica como isso deve ser implementado — se por meio de disciplinas específicas, projetos integradores, núcleos de prática, entre outras possibilidades. A ausência de diretrizes mais detalhadas pode abrir margem para que as instituições apenas formalizem essas práticas, sem garantir sua efetiva integração pedagógica e metodológica ao currículo.

Outro ponto crítico diz respeito à generalidade da expressão “associar prática pedagógica e conteúdo de forma sistemática e permanente” (BRASIL, 2001). Embora a intenção seja positiva, não há mecanismos de acompanhamento ou exigências mínimas estabelecidas para assegurar essa integração. Na prática, muitas licenciaturas mantêm currículos em que as disciplinas pedagógicas e os conteúdos específicos ainda se desenvolvem de forma paralela, sem interlocução real entre os campos de saber.

No que se refere ao segundo item, há um reconhecimento importante da diversidade de espaços formativos além do ambiente escolar tradicional. A valorização da iniciação científica, da extensão universitária e da participação em eventos científicos é coerente com as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que prevê a formação integral do educando. Além disso, essa orientação dialoga com a concepção contemporânea de formação docente que valoriza a construção de saberes profissionais em múltiplos espaços e tempos (TARDIF, 2014).

Por outro lado, assim como ocorre no item anterior, há um risco de ambiguidade. Ao permitir uma ampla variedade de atividades extracurriculares como parte da formação, sem estabelecer critérios mínimos de qualidade, o parecer pode resultar em processos formativos desiguais entre instituições. Em cursos menos estruturados, essas atividades podem ser tratadas apenas como exigências formais de carga horária, desprovidas de sentido pedagógico ou articuladas ao projeto de formação docente. Nesse ponto, a flexibilização sem controle pedagógico e institucional pode levar à perda de qualidade formativa, criando trajetórias formativas frágeis e fragmentadas.

g) Conexão com a Avaliação Institucional – O Parecer define que “Os cursos deverão criar seus próprios critérios para avaliação periódica, em consonância com os critérios definidos pela Instituição de Ensino Superior à qual pertencem (BRASIL, 2001). Essa orientação reflete o princípio da autonomia universitária definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), mas também suscita importantes debates sobre os desafios e limites da autoavaliação no contexto da formação docente.

Do ponto de vista positivo, essa diretriz promove uma valorização da autonomia pedagógica e administrativa dos cursos, permitindo que cada colegiado defina, com base em seu projeto pedagógico, critérios avaliativos alinhados com sua missão institucional, especificidades regionais, perfil do corpo docente e discente e com os objetivos formativos estabelecidos. Isso abre margem para que os cursos incorporem instrumentos de avaliação mais qualitativos, voltados à análise crítica dos processos formativos, superando modelos puramente quantitativos ou baseados apenas em desempenho técnico. A avaliação educacional deve ser compreendida como prática ética e política, comprometida com a melhoria da qualidade e a transformação social, e não como mera verificação de metas.

Além disso, o fortalecimento da conexão entre avaliação interna dos cursos e a avaliação institucional da Instituição de Ensino Superior cria a possibilidade de integração entre os níveis de gestão e planejamento acadêmico, permitindo que fragilidades apontadas nas avaliações sejam enfrentadas de forma sistêmica, envolvendo os diversos setores da instituição.

No entanto, a proposta também apresenta pontos críticos importantes. Em primeiro lugar, a falta de parâmetros nacionais mais específicos para avaliação dos cursos de História pode gerar desigualdades significativas entre as instituições, especialmente em relação ao compromisso com a formação crítica de professores. A ampla margem de liberdade, quando

não acompanhada por critérios éticos, pedagógicos e sociais claros, pode resultar em processos meramente burocráticos, descolados das necessidades reais dos estudantes e da sociedade.

Nesse sentido, a ausência de diretrizes mais detalhadas sobre os critérios avaliativos pode permitir que o processo de autoavaliação seja capturado por lógicas gerencialistas²⁷, transformando-se em um mecanismo de controle voltado apenas ao atendimento de exigências externas, como rankings e indicadores de produtividade, e não à melhoria real da formação (DIAS SOBRINHO, 2001). Nesse contexto, corre-se o risco de a avaliação institucional ser instrumentalizada para fins administrativos, desconsiderando a complexidade da prática docente e o papel social da universidade.

Outro ponto sensível diz respeito à falta de capacitação dos docentes e gestores dos cursos para conduzirem processos avaliativos significativos. Muitas vezes, os critérios são estabelecidos de forma pouco participativa ou carecem de fundamentos teóricos sólidos, de forma que o modelo de avaliação hegemônico nas universidades brasileiras tende a privilegiar o desempenho técnico e a produtividade acadêmica em detrimento do compromisso ético, político e social da educação (CHAUÍ, 2003).

Assim, a definição do Parecer CNE/CES nº 492/2001 sobre a conexão da avaliação com as Instituições de Ensino Superior, embora avance ao reafirmar a autonomia institucional e estimular práticas avaliativas mais contextualizadas, também exige critérios mais claros de qualidade e compromisso formativo, bem como um investimento na formação continuada dos sujeitos envolvidos no processo. Avaliar não é apenas medir, mas compreender e transformar, e isso exige responsabilidade coletiva, criticidade e compromisso com a qualidade social da educação.

Em resumo, a análise do Parecer CNE/CES nº 492/2001 revela a complexidade envolvida na normatização da formação acadêmica dos historiadores e, particularmente, dos licenciados em História. Este parecer representa um marco importante na organização dos cursos de História no Brasil, ao estabelecer diretrizes que procuram garantir uma formação ampla, crítica e articulada às exigências da sociedade contemporânea. As definições presentes no documento, ao mesmo tempo em que reconhecem a especificidade do campo historiográfico, também apontam para a necessidade de uma formação docente consistente, interligada ao domínio teórico-metodológico da área.

²⁷O gerencialismo na educação refere-se à aplicação de técnicas e princípios de gestão empresarial no contexto educacional, com foco em eficiência, resultados e desempenho, muitas vezes negligenciando aspectos pedagógicos e sociais. Essa abordagem pode levar à precarização do trabalho docente, à padronização do ensino e à perda da autonomia da escola, além de focar em metas quantitativas em detrimento da qualidade da aprendizagem (BURGOS; BELLATO, 2019).

A estrutura curricular proposta valoriza o pluralismo epistemológico e a integração entre teoria e prática, especialmente ao destacar a relevância das práticas de ensino, da pesquisa, da interdisciplinaridade e da articulação com os campos da memória, patrimônio e cultura. A inclusão de atividades complementares e o incentivo à autonomia dos colegiados para estruturar os cursos indicam uma tentativa de respeitar as peculiaridades institucionais, favorecendo a diversidade de projetos formativos.

Contudo, a ausência de dispositivos mais claros e objetivos para o monitoramento da implementação dessas diretrizes pode comprometer sua eficácia. A flexibilidade, se não acompanhada de investimentos e compromissos pedagógicos sólidos, pode resultar em projetos de curso frágeis e desarticulados. A formação docente exige intencionalidade formativa e integração entre saberes específicos e pedagógicos, o que nem sempre se concretiza de forma efetiva nas licenciaturas, além disso, a política educacional verdadeiramente comprometida com a transformação social não pode abrir mão de fundamentos teóricos consistentes, que orientem com clareza os objetivos da formação docente.

Por fim, embora o parecer avance em diversos aspectos, ainda são necessárias revisões e complementações que deem conta das transformações no campo da História e das exigências da docência no século XXI. A ausência, por exemplo, de diretrizes mais robustas sobre a formação específica para os desafios da Educação Básica demonstra que o documento, embora inovador à sua época, precisa ser compreendido em diálogo com legislações posteriores e com os debates contemporâneos sobre a formação inicial de professores

2.2. O Parecer nº 1363/2001

Como citado anteriormente, o processo de reformulação dos cursos de graduação no Brasil, iniciado com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, culminou na elaboração de diversas diretrizes curriculares específicas por área de conhecimento. No caso da formação dos profissionais de História, o Parecer CNE/CES nº 492/2001 foi o documento responsável por instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos superiores de Ciências Humanas e Sociais, incluindo o curso de História, abarcando tanto o bacharelado quanto a licenciatura, e sua importância reside no fato de ter reconhecido a especificidade do campo historiográfico, ao mesmo tempo em que buscou organizar a formação do historiador e do professor de História com base em princípios de interdisciplinaridade, flexibilidade curricular e articulação entre teoria e prática.

No entanto, a implantação do Parecer nº 492/2001 gerou uma série de dúvidas por parte das Instituições de Ensino Superior, especialmente no que se refere à interpretação e aplicação prática das novas diretrizes. Para responder a esses questionamentos, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação aprovou, em Dezembro de 2001, o Parecer CNE/CES nº 1363/2001, com o objetivo de esclarecer e reafirmar pontos essenciais do Parecer anterior, funcionando como um documento de interpretação oficial das Diretrizes Curriculares para os cursos de História.

O Parecer CNE/CES nº 1363/2001 reafirma a autonomia institucional das Instituições de Ensino Superior na formulação de seus projetos pedagógicos, entretanto, essa liberdade deve ser exercida com responsabilidade e em consonância com os princípios estabelecidos pelas diretrizes. Nesse sentido, o documento reforça a necessidade de que os cursos de licenciatura em História assegurem uma formação nos conteúdos da área, o que contribui para evitar a fragmentação entre saberes históricos e saberes pedagógicos, o que é essencial para atender a articulação entre os fundamentos epistemológicos das disciplinas escolares e os princípios pedagógicos que sustentam a prática docente.

Nesse sentido, o Parecer CNE/CES nº 1363/2001 parece querer evitar interpretações reducionistas das diretrizes, fornecendo uma orientação mais clara às Instituições de Ensino Superior e aos cursos que estavam em processo de reformulação curricular. Ao mesmo tempo, o parecer reafirma os princípios centrais da proposta de formação ampla e contextualizada, centrada na construção de competências investigativas e pedagógicas. Contudo, é possível identificar também limitações no escopo do documento. Sua natureza interpretativa, embora útil para esclarecer dúvidas práticas, não resolve integralmente as lacunas deixadas pelo Parecer CNE/CES nº 492/2001, especialmente no que diz respeito à ausência de parâmetros nacionais mínimos para avaliação da qualidade da formação. Em instituições com menor capacidade técnica e pedagógica, a flexibilidade pode ser mal interpretada, resultando em projetos pedagógicos frágeis ou desarticulados dos princípios formativos que fundamentam as diretrizes, haja vista que a qualidade da formação docente depende não apenas de normas claras, mas também de condições estruturais e políticas institucionais consistentes.

Em síntese, o Parecer CNE/CES nº 1363/2001 atua como um documento de reafirmação e aprofundamento dos princípios estabelecidos pelo Parecer CNE/CES nº 492/2001, oferecendo subsídios interpretativos importantes para as instituições de ensino. Ao mesmo tempo, evidencia a necessidade de um acompanhamento contínuo e crítico do processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais, sobretudo em um cenário educacional marcado por desigualdades institucionais e desafios estruturais. A formação de professores de

História, diante desse contexto, exige compromisso político-pedagógico, clareza nos objetivos formativos e articulação entre os diferentes saberes que constituem a docência e a prática historiadora.

2.2.1. Teor do Parecer nº 1363/2001

A respeito do curso de História, o Parecer 1363/2001 inicia seu texto definindo, por meio do Artigo 1º, que “As Diretrizes Curriculares para os cursos de História, integrantes do Parecer CNE/CES nº 492/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso” (BRASIL, 2002e). Em seguida, por meio do Artigo 2º, define quais aspectos devem ser explicitados nos projetos pedagógicos dos cursos de História, que são distribuídos da seguinte forma²⁸:

- A) O perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- B) As competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- C) As competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na licenciatura
- D) A estrutura do curso, bem como os critérios para o estabelecimento de disciplinas obrigatórias e optativas do bacharelado e da licenciatura;
- E) Os conteúdos curriculares básicos e conteúdos complementares;
- F) O formato dos estágios;
- G) As características das atividades complementares;
- H) As formas de avaliação.

Os aspectos definidos pelo Parecer CNE/CES nº 1363/2001 são similares aos apresentados no Parecer CNE/CES nº 492/2001, com destaque para o fato de que o Parecer nº 1363/2001 deixa explícito, por meio dos Artigos 1º e 2º, que todas as diretrizes devem ser atendidas e explicitadas no Projeto Pedagógico de Curso.

2.3. Comparação entre os Pareceres CNE/CES nº 492/2001 e 1363/2001

Em uma comparação entre os dois Pareceres, pode-se depreender que o Parecer CNE/CES nº 492/2001 constitui o documento normativo que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação da área das Ciências Humanas e Sociais, entre eles, o curso de História, sendo responsável por definir os fundamentos da formação do historiador, tanto na modalidade de bacharelado quanto de licenciatura. Nesse Parecer, delineiam-se os princípios que orientam a organização curricular, as competências e habilidades esperadas do egresso, a integração entre teoria e prática, bem como a vinculação da formação docente às necessidades da Educação Básica. Trata-se, portanto, de um parecer estruturante, de

²⁸ Os itens de A a H foram retirados diretamente do Parecer CNE/CES 1363/2001, página 2.

caráter propositivo e obrigatório, que substitui os antigos currículos mínimos por um modelo mais flexível, centrado na autonomia das Instituições de Ensino Superior e na articulação entre os saberes históricos e pedagógicos.

Já o Parecer CNE/CES nº 1363/2001 surge posteriormente, com o objetivo de interpretar e esclarecer dúvidas suscitadas pelas instituições de ensino superior durante o processo de adequação aos parâmetros estabelecidos pelo parecer anterior. Não se trata de um novo conjunto de diretrizes, mas de um parecer de natureza interpretativa, que busca orientar tecnicamente a aplicação das definições propostas no Parecer 492/2001. Entre os principais pontos abordados estão a distinção entre as modalidades de bacharelado e licenciatura, a organização da carga horária e dos estágios e a reafirmação de que a formação docente deve ocorrer sob responsabilidade direta dos cursos de História. Dessa forma, o Parecer 1363/2001 não altera o conteúdo legal das Diretrizes estabelecidas pelo Parecer CNE/CES 492/2001, mas cumpre papel essencial ao oferecer uma leitura oficial e detalhada sobre sua implementação prática, reforçando a coerência dos projetos pedagógicos institucionais com os princípios gerais estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares. Abaixo, um quadro que resume as principais diferenças:

Aspecto	Parecer 492/2001	Parecer 1363/2001
Natureza	Normativo e estruturante	Interpretativo e orientador
Função	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de História e cursos da área de Ciências Humanas e Sociais	Esclarece dúvidas sobre a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais
Abrangência	Define competências, currículo, perfil, estágio e práticas	Detalha e interpreta pontos ambíguos ou pouco compreendidos
Aplicação	Base legal obrigatória	Complementar e explicativa, mas com peso interpretativo oficial

Fonte: elaboração própria com base nos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1363/2001.

2.4. A Resolução CNE/CES 13/2002

A Resolução CNE/CES nº 13, de 13 de março de 2002, é o instrumento normativo que oficializa e dá força de lei às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em História, tanto na modalidade de bacharelado quanto licenciatura. Sua publicação no Diário Oficial da União em 9 de abril de 2002 representa o ponto final do processo iniciado com o Parecer CNE/CES nº 492/2001, que foi responsável por propor os princípios, estruturas e competências esperadas na formação dos profissionais da área.

Esse processo seguiu o trâmite usual no Conselho Nacional de Educação: primeiro, elabora-se um parecer que tem valor orientador e técnico, e depois, se aprovado pelo Ministério da Educação, edita-se uma resolução normativa com base nesse parecer. Portanto, enquanto o Parecer CNE/CES nº 492/2001 define os fundamentos pedagógicos e políticos da formação em História e o Parecer CNE/CES nº 1363/2001 fornece esclarecimentos adicionais e interpretações, a Resolução CNE/CES nº 13/2002 é o ato jurídico que consolida essas diretrizes em norma obrigatória para todas as Instituições de Ensino Superior do país.

A Resolução determina que os cursos de História devem construir seus projetos pedagógicos com base nas diretrizes estabelecidas nos pareceres mencionados. Dentre os pontos que devem constar no projeto do curso, estão: o perfil dos egressos, tanto para bacharelado quanto licenciatura, as competências e habilidades gerais e específicas, os conteúdos curriculares básicos e complementares, o formato dos estágios, as atividades complementares e os critérios de avaliação.

A diferença entre parecer e resolução, portanto, é fundamental para compreender o processo de normatização. Enquanto o parecer (como o 492/2001) tem caráter consultivo e propositivo, oferecendo a fundamentação pedagógica e as diretrizes curriculares em termos de princípios, a resolução (como a 13/2002) é o instrumento normativo oficial, com força de regulamentação legal, após homologação do parecer pelo Ministério da Educação. É a resolução que obriga as instituições de ensino a adequar seus cursos às diretrizes definidas, sob pena de irregularidade junto aos órgãos de regulação e avaliação do sistema educacional.

Portanto, a Resolução CNE/CES nº 13/2002 representa a culminância do processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de História, transformando os princípios elaborados pelos Pareceres 492/2001 e 1363/2001 em exigência legal. Esse processo é representativo do esforço, no início dos anos 2000, de consolidar uma formação superior mais flexível, crítica e conectada às transformações do campo historiográfico e às demandas da educação básica, particularmente na formação de professores.

2.4.1. Teor da Resolução CNE/CES nº 13/2002

A Resolução CNE/CES nº 13/2002 elucida em seu texto que o referido documento “Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História” (BRASIL, 2002), além de reforçar que a Resolução tem em vista os Pareceres CNE/CES 492/2001 e CNE/CES 1363/2001. Por meio do Artigo 1º, a Resolução define que “As Diretrizes Curriculares para os cursos de História, integrantes dos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso (BRASIL, 2002f), já em relação ao Artigo 2º, o documento orienta quais aspectos devem ser atendidos no Projeto Pedagógico dos cursos de História, de forma que estes se mantêm semelhantes aos definidos nos Pareceres 492/2001 e 1363/2001. São eles²⁹:

- A) O perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- B) As competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- C) As competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na licenciatura
- D) A estrutura do curso, bem como os critérios para o estabelecimento de disciplinas obrigatórias e optativas do bacharelado e da licenciatura;
- E) Os conteúdos curriculares básicos e conteúdos complementares;
- F) O formato dos estágios;
- G) As características das atividades complementares;
- H) As formas de avaliação.

A Resolução compreende, ainda, o Artigo 3º, que define que “(...) a carga horária da licenciatura deverá cumprir o determinado pela Resolução CNE/CP nº 2/2002, integrante do Parecer CNE/CP nº 28/2001”. Em relação ao Parecer CNE/CP nº 28/2001, homologado em 17 de janeiro de 2002, o mesmo tem por objetivo regulamentar a duração e a carga horária mínima dos cursos de licenciatura. Tal regulamentação atende à necessidade de estabelecer parâmetros nacionais para os cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, conferindo maior organicidade às diretrizes já instituídas pelas normativas anteriores da legislação educacional brasileira.

O referido Parecer estabelece que a carga horária total mínima dos cursos de licenciatura deve ser de 2.800 horas, distribuídas entre: 1.800 horas de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, 400 horas de prática como componente curricular, 400 horas de estágio supervisionado e 200 horas destinadas a atividades acadêmico-científico-culturais. Essa estrutura deve ser desenvolvida ao longo de no mínimo três anos letivos, observando-se os 200 dias letivos anuais, conforme disposto na Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996; BRASIL, 2002a).

O Parecer diferencia a prática como componente curricular do estágio supervisionado, reconhecendo a prática como uma dimensão articuladora da formação docente, a ser desenvolvida desde o início do curso, e não como mera aplicação técnica ou momento terminal.

²⁹Os itens de A a H foram retirados diretamente da Resolução CNE/CES 13/2002, página 1.

Nesse sentido, a prática é compreendida como espaço de reflexão crítica e construção do saber docente em articulação com os conteúdos curriculares, os fundamentos pedagógicos e a realidade educacional. O estágio, por sua vez, é definido como atividade pedagógica supervisionada, a ser realizada em unidades escolares da Educação Básica, e tem como finalidade a inserção profissional do licenciando em situações reais de ensino, além de destacar a importância do trabalho acadêmico efetivo, entendido como o conjunto de atividades de ensino, pesquisa e extensão integradas ao projeto pedagógico do curso (BRASIL, 2002a).

Com base nessas diretrizes, o Parecer CNE/CP nº 28/2001 constitui-se como referência normativa obrigatória para a organização curricular dos cursos de licenciatura no Brasil. Ele consolida um modelo de formação docente pautado na articulação entre teoria e prática, na valorização do estágio supervisionado e na construção de uma base comum nacional para os cursos de formação de professores.

Já em relação à Resolução CNE/CP nº 2/2002, a mesma “Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior” (BRASIL, 2002c), atendendo o que foi definido pelo Parecer CNE/CP nº 2/2001, de forma que a carga horária obrigatória para os cursos de licenciatura sejam de no mínimo 2800 horas, as quais devem compreender os seguintes componentes:

- 1) 400 horas de prática como componente curricular;
- 2) 400 horas de estágio supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- 3) 1800 horas de conteúdos de natureza científico-cultural;
- 4) 200 horas para formas diversas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Em conclusão, a Resolução CNE/CES nº 13/2002 representa a formalização normativa das Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para os cursos de História, conferindo a elas caráter vinculante no âmbito da educação superior brasileira. Sua promulgação marca a etapa final de um processo iniciado com os Pareceres CNE/CES nº 492/2001 e nº 1363/2001, os quais, respectivamente, instituíram os fundamentos pedagógicos da formação em História e forneceram esclarecimentos interpretativos para sua implementação. Ao transformar os princípios propositivos dos pareceres em norma legal, a Resolução estabelece parâmetros obrigatórios para a organização dos projetos pedagógicos de curso, promovendo maior uniformidade e coerência na formação de bacharéis e licenciados em História em todo o país.

A Resolução reforça aspectos fundamentais da formação, como o perfil do egresso, as competências e habilidades a serem desenvolvidas, os conteúdos curriculares, a estrutura dos estágios e das atividades complementares, além dos critérios de avaliação. Também estabelece o cumprimento da carga horária mínima determinada pela Resolução CNE/CP nº 2/2002,

fundamentada no Parecer CNE/CP nº 28/2001, o qual define que os cursos de licenciatura devem ter, no mínimo, 2.800 horas, distribuídas entre atividades de ensino, prática docente, estágio supervisionado e atividades acadêmico-científico-culturais.

Ao consolidar essas diretrizes em um instrumento legal, a Resolução CNE/CES nº 13/2002 assegura que todas as Instituições de Ensino Superior alinhem suas propostas formativas aos princípios de qualidade, coerência e responsabilidade social no exercício da docência em História. Assim, a Resolução não apenas regulamenta, mas também reafirma um compromisso com a qualificação crítica e contextualizada dos profissionais da área, promovendo um modelo formativo condizente com as demandas contemporâneas do campo historiográfico e com os desafios da educação básica no Brasil. Sua relevância reside justamente em sua capacidade de equilibrar flexibilidade curricular com exigências normativas fundamentais, contribuindo para a consolidação de uma formação docente sólida, ética e socialmente comprometida.

3. O PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

Como apontado anteriormente, o objetivo deste trabalho é, além de analisar os documentos governamentais a respeito do curso de História, confrontar as definições legais com as definições institucionais, a fim de investigar de que forma a Universidade Federal de Ouro Preto articula, em seu Projeto Pedagógico de Curso, as orientações determinadas pela legislação brasileira para o curso de Licenciatura em História. Nesse sentido, uma análise sobre os documentos institucionais serão feitos de forma que os seguintes aspectos serão verificados:

- a) Perfil do egresso, competências e habilidades;
- b) Estrutura do curso;
- c) Conteúdos curriculares;
- d) O formato dos estágios;
- e) Atividades complementares;
- f) Formas de avaliação institucional.

3.1. Breve apresentação da Universidade Federal de Ouro Preto

A Universidade Federal de Ouro Preto foi oficialmente instituída pelo Decreto-Lei nº 778, de 21 de agosto de 1969, embora suas raízes remontem ao século XIX, com a criação de suas unidades fundadoras: a Escola de Farmácia, em 1839, e a Escola de Minas, em 1876, e sua constituição refletiu não apenas a articulação entre tradição e inovação, mas também sua inserção no processo de reformulação do ensino superior brasileiro das décadas de 1950 e 1960, período marcado por intensos debates sobre a modernização universitária, culminando na Reforma Universitária de 1968.³⁰

³⁰Representou uma reestruturação do ensino superior no Brasil. Inspirada no modelo universitário norte-americano e em propostas da Conferência Nacional de Educação de 1968, a reforma modernizou as universidades brasileiras, promovendo maior racionalização administrativa e acadêmica. Entre as principais mudanças, destacam-se a adoção do regime de créditos, a organização do ensino em departamentos, a criação de centros e institutos interdisciplinares e a valorização da pós-graduação como eixo estruturante da formação científica. Além disso, estabeleceu-se a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que mais tarde seria incorporada pela Constituição Federal de 1988 como princípio fundamental das universidades públicas. Apesar de ter sido implementada durante o regime militar, a reforma atendeu a demandas históricas de setores acadêmicos por maior autonomia universitária e por uma estrutura curricular mais flexível. No entanto, foi criticada por ter ocorrido de forma verticalizada e sem ampla participação democrática. Ainda assim, seus efeitos contribuíram para consolidar o modelo universitário vigente, sobretudo no que diz respeito à formação de quadros técnicos e à institucionalização da pesquisa científica nas universidades brasileiras.

A criação da universidade resultou de um esforço conjunto das congregações das escolas fundadoras, que, ao final de 1968, aprovaram o anteprojeto de uma Universidade Federal com base em um modelo multicampi e interdisciplinar. Esse modelo previu a criação de cinco institutos: de Matemática, de Física e Química, de Ciências Geológicas, de Ciências Biológicas e de Ciências Humanas e Sociais – este último, com sede na cidade de Mariana. Já a implantação da pós-graduação teve início logo após a fundação da instituição, com o Curso de Aperfeiçoamento em Geologia Econômica, em 1972, evidenciando desde o início a preocupação com a formação continuada e a produção científica (UFOP, 2022)³¹.

Durante as décadas de 1970 e 1980, a Universidade Federal de Ouro Preto consolidou seu perfil acadêmico com a criação de novos cursos de graduação, como Nutrição, em 1978, e com a incorporação do curso de formação docente da Faculdade de Filosofia e Letras de Mariana, o que deu origem ao atual Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Nesse instituto, foram criados, ainda nos anos iniciais, os cursos de Letras, em 1980, e História, em 1981, os quais passaram a desempenhar papel fundamental na formação de professores e pesquisadores nas áreas das humanidades (UFOP, 2022).

O período entre os anos 1980 e 1990 foi marcado por expressiva expansão institucional, com a criação de dois novos institutos, o Instituto de Filosofia, Arte e Cultura e o Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, além da implementação do Centro de Educação Aberta e a Distância e da diversificação da oferta de cursos de graduação e pós-graduação. Essa ampliação refletiu o compromisso da universidade com a interiorização do ensino superior e com a democratização do acesso à educação pública e de qualidade.

A década de 2000 trouxe a expansão territorial e acadêmica da Universidade, com a criação do campus avançado de João Monlevade, sede do Instituto de Ciências Exatas e Aplicadas, e a ampliação de cursos em áreas estratégicas como Engenharia, Saúde, Educação, Ciências Sociais Aplicadas, entre outras. Paralelamente, houve expressivo crescimento dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, com destaque para áreas como Engenharia Ambiental, Filosofia, História, Educação Matemática e Sustentabilidade Socioambiental, revelando uma universidade cada vez mais comprometida com a formação de alto nível e a produção de conhecimento interdisciplinar (UFOP, 2022).

Na década seguinte, a Universidade Federal de Ouro Preto manteve sua política de expansão e diversificação, com a criação de novos cursos de graduação e programas de pós-graduação, muitos dos quais em parceria com redes nacionais. Isso evidencia o reconhecimento

³¹Referência ao atual Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em História, Licenciatura, da Universidade Federal de Ouro Preto.

da instituição em âmbito nacional e seu compromisso com a interiorização do conhecimento e com a formação de profissionais qualificados para os desafios contemporâneos. Atualmente, a instituição figura-se como uma universidade pública, multicampi e com forte inserção regional, presente nas cidades de Ouro Preto, Mariana e João Monlevade, e, de acordo com dados da página “UFOP em Números³²”, oferece 56 cursos de graduação, dos quais 52 na modalidade presencial, abrangendo áreas como ciências exatas, humanas, sociais aplicadas, saúde, engenharias, artes e educação. Na pós-graduação, a instituição mantém diversos programas, com 52 cursos *stricto sensu*, demonstrando a consolidação de uma infraestrutura voltada para o ensino, pesquisa e extensão.

No tocante aos recursos humanos, ainda de acordo com os dados da “UFOP em Números”, a universidade conta com um corpo docente composto por 1.020 professores e 680 servidores técnico-administrativos, além de cerca de 600 trabalhadores terceirizados, de forma que esses profissionais atendem a uma comunidade acadêmica de mais de 11 mil estudantes, majoritariamente oriundos de escolas públicas, refletindo o compromisso da Universidade Federal de Ouro Preto com a inclusão e a equidade no acesso ao ensino superior. A política de bolsas e apoio estudantil é expressiva, abrangendo áreas como iniciação científica, monitoria, eventos acadêmicos e extensão universitária, o que contribui para o fortalecimento do vínculo entre ensino e prática social.

A estrutura administrativa é regida pelo Estatuto da Universidade e organizada com base no Conselho Universitário, órgão máximo da instituição, bem como por outros três conselhos superiores – o Conselho Superior de Graduação, o Conselho Superior de Pesquisa e Pós-Graduação e o Conselho Superior de Extensão e Cultura –, além da Reitoria e suas unidades administrativas e acadêmicas. Essa organização visa garantir a gestão democrática, participativa e representativa da comunidade universitária, em consonância com os princípios da autonomia universitária e da gestão pública responsável (UFOP, 2017).

Ao longo de seus mais de 50 anos de existência, a Universidade Federal de Ouro Preto tem reafirmado seu papel como agente promotor do desenvolvimento regional e nacional, comprometido com a produção e difusão do conhecimento científico, cultural, social e ambiental. Sua missão institucional, centrada na formação de cidadãos críticos, éticos e socialmente comprometidos, pauta-se pela busca contínua da excelência acadêmica e pela

³²Dados disponíveis no site da UFOP. Disponível em: <https://ufop.br/ufop-em-numeros>. Acesso em: 10 Julho 2025.

contribuição efetiva para a construção de uma sociedade mais justa, plural e sustentável (UFOP, 2015).

3.2. Breve contextualização do curso de Licenciatura em História

De acordo com o atual Projeto Pedagógico, de 2022, o curso de História da Universidade Federal de Ouro Preto foi oficialmente criado por meio da Resolução nº 16, de 18 de abril de 1980, aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão³³, tendo iniciado suas atividades acadêmicas no primeiro semestre letivo de 1981. Integrando a terceira unidade acadêmica da instituição, juntamente com o Curso de Letras e o Departamento de Educação, o Curso de História teve sua primeira turma graduada em 1985. O reconhecimento oficial pelo Ministério da Educação se deu em 18 de fevereiro de 1987, por meio da Portaria nº 102, publicada no Diário Oficial da União em 20 de fevereiro do mesmo ano (UFOP, 2015).

Antes da implantação do curso, a formação de docentes em História na região era limitada a programas de habilitação promovidos pela Universidade Federal de Minas Gerais, que concediam certificados de suficiência para o exercício do magistério, conforme estabelecido pela Lei nº 4.024/1961. A criação da Licenciatura em História pela Universidade Federal de Ouro Preto representou, portanto, um avanço significativo ao oferecer formação superior específica, atendendo à demanda regional por profissionais qualificados para atuar no ensino e na pesquisa histórica.

Conforme orientações da Circular³⁴ nº 935/79 do Ministério da Educação, o curso assumiu desde sua origem uma ênfase na História regional, explorando o rico patrimônio documental e cultural das cidades históricas de Mariana e Ouro Preto. Ainda que ancorado nas especificidades locais, o curso consolidou-se nacionalmente, tendo formado, ao longo de sua trajetória, mais de mil profissionais habilitados a atuar em diversos campos da historiografia. A oferta das habilitações em Licenciatura e Bacharelado permitiu uma formação plural, que associa compromisso social, fundamentação teórica e práticas investigativas.

A criação do Laboratório de Pesquisa Histórica, concomitante à instalação do curso, foi decisiva para consolidar o eixo da pesquisa na formação discente. O Laboratório, além de desenvolver atividades metodológicas e de ensino, passou a gerir um acervo documental

³³Órgão colegiado máximo da universidade, responsável por deliberar sobre questões relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão. Na Universidade Federal de Ouro Preto, tem um papel fundamental na formulação e aprovação de políticas e normas que regem essas áreas na instituição.

³⁴Em geral, circulares do Ministério da Educação são comunicados oficiais, geralmente em formato de ofício circular, que visam informar órgãos, instituições e pessoas sobre assuntos diversos relacionados à educação nacional.

robusto, que inclui o Centro de Documentação, a Coleção de Fontes em Suportes Não Convencionais e a Revista de História, lançada em 1990. A exigência da monografia como requisito para o Bacharelado fortaleceu a prática da escrita acadêmica e da pesquisa empírica, com mais de 130 trabalhos já digitalizados e disponibilizados para consulta (UFOP, 2022).

O curso também consolidou a articulação entre ensino e extensão por meio de parcerias institucionais. Um marco relevante foi o convênio firmado com a Câmara Municipal de Mariana, em 1994, que transferiu ao Departamento de História a guarda do Arquivo Histórico da Câmara, composto por documentos dos séculos XVIII ao XX. Posteriormente, outros fundos documentais passaram a ser geridos pelo Laboratório de Pesquisa Histórica, entre os quais se destacam acervos localizados em Monsenhor Horta, além de coleções digitalizadas como a Revista do Arquivo Público Mineiro e o Projeto Resgate do Arquivo Histórico Ultramarino.

No campo editorial, o curso destaca-se com a publicação de duas revistas científicas: os Cadernos de História, organizados por discentes de graduação e pós-graduação, e a Revista História da Historiografia, vinculada ao Núcleo de Estudos em História da Historiografia e Modernidade, ambas em formato digital e com ampla circulação nacional. Inicialmente voltado à História de Minas Gerais e à exploração do patrimônio regional, o curso passou, sobretudo a partir dos anos 1990, a acompanhar o processo de internacionalização da historiografia brasileira. Com a expansão da pós-graduação e a diversificação de temáticas e abordagens, tornou-se necessário redimensionar os currículos, o que culminou na reformulação curricular de 2010, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais. A nova estrutura passou a distinguir formalmente dois cursos: Licenciatura e Bacharelado em História, reforçando a especificidade de cada formação (UFOP, 2022).

O fortalecimento das atividades de pesquisa se deu por meio da fundação de núcleos e laboratórios temáticos, vinculados tanto à Licenciatura quanto ao Bacharelado. O Laboratório de Ensino de História, por exemplo, promove o diálogo entre produção acadêmica e prática escolar, desenvolvendo ações em torno da Base Nacional Comum Curricular, da legislação educacional e das experiências de estágio supervisionado. Essa iniciativa contribui para a formação de professores reflexivos e críticos, capazes de compreender a historicidade do conhecimento escolar.

Além do Laboratório de Ensino de História, destacam-se outros grupos de pesquisa consolidados: o Grupo Impérios e Lugares no Brasil, voltado às dinâmicas de poder nos séculos XVIII e XIX; o Núcleo de Estudos em História da Historiografia, que se dedica à reflexão teórica sobre a escrita da história; o Núcleo de Estudos sobre o Império Romano, integrado à rede nacional de estudos clássicos; o Grupo Justiça, Administração e Luta Social, que analisa

as relações entre instituições, justiça e conflito social; o Grupo de Estudos em História das Américas, que promove uma abordagem transnacional e comparada da história do continente; e o Laboratório de Estudos Medievais, que investiga culturas de poder e dinâmicas sociais no Medievo (UFOP, 2022).

Esses grupos promovem eventos científicos, oficinas, colóquios e publicações que fortalecem a integração entre graduação e pós-graduação, entre ensino e pesquisa. Destacam-se, por exemplo, o Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas, os Seminários Brasileiros de Teoria e História da Historiografia, os Colóquios Internacionais realizados em parceria com instituições estrangeiras, e os congressos organizados por redes nacionais de pesquisadores.

Em síntese, o curso de História da Universidade Federal de Ouro Preto consolidou-se como referência na formação de historiadores no Brasil, unindo tradição e inovação em suas práticas pedagógicas e investigativas. Ao integrar ensino, pesquisa, extensão e patrimônio documental, contribui não apenas para o avanço do conhecimento histórico, mas também para a valorização da memória e da cidadania. Sua trajetória acompanha as transformações da historiografia contemporânea, mantendo um compromisso firme com a excelência acadêmica, a formação crítica e a responsabilidade social.

3.3. Breve contextualização do atual Projeto Pedagógico de Curso do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Ouro Preto

O atual Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Ouro Preto configura-se como o resultado de um processo coletivo e democrático, construído a partir da participação ativa dos docentes do Departamento de História. Sua elaboração não se restringiu às ações do Colegiado de Curso ou do Núcleo Docente Estruturante, mas envolveu discussões nas diversas instâncias departamentais e contou com a colaboração de docentes e discentes ao longo de múltiplos espaços deliberativos. Desde 2016, representantes do curso participaram ativamente das reuniões da Subcâmara de Licenciatura da Universidade Federal de Ouro Preto, instância que orientou a construção da Política Institucional de Formação de Professores, documento aprovado pela Resolução nº 7488, de 17 de julho de 2018, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Essa política visava consolidar uma proposta unificada para as licenciaturas da universidade, alinhando-as à Resolução CNE/CP nº 2/2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2015).

O Projeto Pedagógico de Curso de História em vigência, embora articulado com essas diretrizes institucionais, preserva a especificidade epistemológica e pedagógica do campo historiográfico, considerando as exigências próprias da formação docente em História. Desde sua primeira versão, aprovada em 1986, o curso de Licenciatura tem se orientado pela concepção de professor como pesquisador, fomentando uma formação crítica, investigativa e reflexiva. Essa perspectiva reconhece que ensinar História implica mais do que domínio de conteúdo: exige a capacidade de compreender os processos históricos, problematizar os saberes escolares, adaptar práticas pedagógicas e dialogar com diferentes espaços de construção e difusão do conhecimento, como escolas, arquivos, museus e instituições de memória. Essa abordagem converge com os debates contemporâneos que questionam a tradicional separação entre teoria e prática na formação docente, defendendo sua indissociabilidade (GATTI, 2010).

A elaboração do atual Projeto Pedagógico foi impulsionada, entre outros fatores, pela aprovação da Resolução nº 7741, de 2019, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, que regulamentou as novas orientações para os cursos de licenciatura da Universidade federal de Ouro Preto. Como consequência, promoveu-se uma reformulação da matriz curricular, incluindo a ampliação da carga horária total do curso de 2.915 para 3.260 horas. Essa reestruturação abrangeu o acréscimo de 100 horas de prática como componente curricular, a normatização do Trabalho de Conclusão de Curso, a redução da carga das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais e a inserção de 90 horas do Módulo Interdisciplinar Formador, voltado à formação geral para a docência (UFOP, 2022).

É importante destacar que o processo de reformulação teve início antes da publicação das resoluções institucionais. Já em 2016, os professores André de Lemos Freixo (coordenador de curso) e Marcelo Santos Abreu (coordenador do Setor de Ensino) participaram das discussões da Subcâmara de Licenciaturas³⁵, promovendo a interlocução entre o Departamento de História, o Núcleo Docente Estruturante e o Colegiado. Essas instâncias colaboraram para o amadurecimento de uma proposta pedagógica fundamentada na experiência acumulada em mais de quatro décadas de ensino, pesquisa e extensão no curso.

No que se refere à fundamentação normativa, o atual Projeto Pedagógico de Curso está ancorado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, além do Plano de Desenvolvimento Institucional e do Projeto Pedagógico Institucional da

³⁵No âmbito da Câmara de Colegiados de Graduação, a Subcâmara de Licenciaturas tem o objetivo de articular os projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores da Universidade Federal de Ouro Preto para construir uma identidade formativa.

Universidade Federal de Ouro Preto. Esses documentos orientam o curso a partir de princípios como interdisciplinaridade, flexibilização curricular, articulação entre ensino, pesquisa e extensão, avaliação qualitativa e formação ética e crítica.

Do ponto de vista do ingresso, o curso adota múltiplas formas de acesso, refletindo o compromisso com a democratização do ensino superior. A principal via é o Sistema de Seleção Unificada, com vagas destinadas a estudantes oriundos da rede pública e beneficiários de políticas afirmativas — com recorte étnico-racial, socioeconômico e de inclusão para pessoas com deficiência. Outras formas de acesso incluem reopção de curso, reingresso, transferência interna ou externa, e ingresso por portadores de diploma. Há também vagas para mobilidade acadêmica nacional e internacional.

Assim, o Projeto Pedagógico da Licenciatura em História da Universidade Federal de Ouro Preto expressa o compromisso da universidade com a formação de professores socialmente engajados, epistemologicamente bem fundamentados e aptos a atuar criticamente na educação básica e em outros espaços de produção de saberes históricos. Mais do que atender a exigências formais, o documento reflete o esforço coletivo de uma comunidade acadêmica que compreende a docência como uma prática transformadora, historicamente situada e politicamente relevante.

3.4. Aspectos investigados no atual Projeto Pedagógico de Curso

3.4.1. Perfil do egresso, competências e habilidades

Como elucidado anteriormente, alguns aspectos específicos serão investigados no Projeto Pedagógico vigente para o curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Ouro Preto. Nesse sentido, o primeiro item a ser verificado se trata do Perfil do Egresso. O Projeto Pedagógico explicita que toda a definição do Perfil do Egresso teve como base as definições das Diretrizes Curriculares para o curso de História, priorizando um perfil profissional que tenha em vista a criticidade e a construção democrática do saber. O Projeto Pedagógico afirma, ainda, que as competências e habilidades estão de acordo com o Parecer CNE/CES nº 492/2001, estruturando-se da seguinte maneira:

Competências e Habilidades Gerais³⁶

³⁶Os itens de 1 a 6 foram extraídos integralmente do Projeto Pedagógico de Curso do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Ouro Preto, das páginas 30 e 31.

- 1) Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;
- 2) Problematicar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço;
- 3) Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua interrelação;
- 4) Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento;
- 5) Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural;
- 6) Competência na utilização da informática.

Competências e Habilidades Específicas para Licenciatura³⁷

- 1) Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino-aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- 2) Domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino.

Diante de tais competências e habilidades, o Projeto Pedagógico apresenta, ainda, uma discussão que elucida que o egresso do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Ouro Preto estará habilitado para atuar de forma qualificada em diversos âmbitos da profissão historiadora, ainda que sua formação como licenciado o direcione, prioritariamente, para o exercício da docência em História no Ensino Fundamental e Médio, bem como na Educação de Jovens e Adultos, tanto em instituições públicas quanto privadas. No entanto, o Projeto Pedagógico de Curso leva a entender que a estrutura formativa do curso não se limita à prática pedagógica em sala de aula: ao articular ensino, pesquisa e extensão, o projeto contempla também a capacitação para a produção e difusão do conhecimento histórico em múltiplos contextos.

Assim, como aponta o documento, o licenciado estará apto a desenvolver atividades de pesquisa aplicada, assessoria e consultoria histórica, além de atuar em iniciativas relacionadas à memória coletiva, por meio da elaboração de cursos livres, projetos de educação patrimonial e ações voltadas à salvaguarda e publicização de acervos históricos. Sua formação também o credencia a intervir tecnicamente em projetos e políticas públicas de preservação do patrimônio histórico, artístico e cultural, com competências para coordenar equipes, elaborar pareceres e conduzir pesquisas em instituições como arquivos, museus, centros de documentação e órgãos de memória.

³⁷Os itens de 1 e 2 foram extraídos integralmente do Projeto Pedagógico de Curso do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Ouro Preto, da página 31.

Nesse sentido, o Projeto Pedagógico visa um egresso que seja capaz de transitar com desenvoltura por diferentes campos profissionais, não apenas pelo domínio de conteúdos específicos da área de História, mas por sua capacidade crítica e reflexiva diante das questões sociais e culturais contemporâneas. Sua trajetória formativa o habilita, portanto, a compreender as transformações históricas a partir das múltiplas relações sociais, da atuação de sujeitos diversos e da pluralidade cultural que atravessa as sociedades ao longo do tempo.

Mais do que um técnico da educação, o licenciado em História formado pela Universidade Federal de Ouro Preto, segundo o Projeto Pedagógico de Curso, deve ser preparado para exercer sua função com consciência epistemológica, sensibilidade ética e compromisso social. Sua atuação deverá ser pautada por uma perspectiva filosófica e humanista da prática docente, na qual o conhecimento histórico não se limita à reconstituição do passado, mas constitui instrumento de interpretação e intervenção na realidade presente. Em outras palavras, o profissional será capaz de articular a teoria acadêmico-científica com práticas educativas transformadoras, contribuindo, assim, para a formação de sujeitos críticos e para o fortalecimento de uma educação historicamente situada e socialmente engajada.

O perfil do egresso do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Ouro Preto apresenta uma proposta de formação que não se restringe à preparação para o magistério na Educação Básica, contemplando também a capacitação para atuação em ambientes não escolares. Essa amplitude formativa acompanha as transformações recentes no campo da História e reflete um esforço de inserção do historiador em múltiplos contextos profissionais, em consonância com uma visão que concebe a História como uma mediação crítica entre o passado e o presente social (RÜSEN, 2001). Além disso, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão atua de forma a sustentar uma formação crítica e investigativa, permitindo que o futuro docente se posicione como produtor de conhecimento e não como mero reprodutor de conteúdos. A formação humanista, por sua vez, está presente na proposta de desenvolver uma consciência ética e socialmente engajada, conforme os princípios pedagógicos que entendem o educador como agente de transformação social.

Entretanto, as definições do Projeto Pedagógico de Curso apresentam algumas fragilidades, semelhantes às mencionadas no capítulo em que o Parecer CNE/CES nº 492/2001 é analisado. Uma concepção idealizada e engessada do perfil egresso pode ser interpretada de maneira genérica e superficial, sobretudo quando há a ausência de parâmetros específicos e bem delimitados que orientem de que forma este perfil deve ser construído e posto em prática nos ambientes escolares.

Um ponto a ser observado no Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Ouro Preto diz respeito à ausência de maior especificidade quanto às competências didáticas voltadas ao ensino de História. Embora as habilidades específicas para a Licenciatura mencionem o domínio dos conteúdos escolares e das técnicas pedagógicas, falta um aprofundamento no campo da didática, tanto geral quanto específica da História, ou seja, é necessário preparar o professor não apenas para ensinar conteúdos históricos, mas para lidar com os desafios de mediação entre o saber científico e o saber escolar, enfrentando questões como o uso de fontes, o ensino da narrativa histórica, o desenvolvimento da consciência histórica e a diversidade cultural presente nas salas de aula.

Outro aspecto que merece atenção é o risco de generalização excessiva. Ao propor um perfil de egresso capaz de atuar em praticamente todos os campos relacionados à História — ensino, pesquisa, patrimônio, política pública, extensão — corre-se o risco de diluir a formação docente em um ideal formativo inalcançável dentro da carga horária e estrutura curricular disponível. Há uma lacuna recorrente entre o perfil idealizado e as condições reais de atuação dos professores no Brasil, especialmente no que se refere à precarização da carreira docente e às limitações materiais enfrentadas na rede pública (GATTI, 2010). Além disso, a competência relativa à informática, ainda que citada, aparece de forma superficial e pouco integrada ao conjunto das habilidades formativas. Em um contexto marcado pela crescente digitalização da educação e pela presença das tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem, essa limitação é um ponto a se questionar, já que a formação docente deve preparar o professor para utilizar criticamente os recursos tecnológicos, e não apenas como ferramentas operacionais, mas como elementos estruturantes da prática pedagógica contemporânea (KENSKI, 2007).

Em suma, o perfil do egresso delineado pelo curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Ouro Preto apresenta méritos importantes ao valorizar uma formação crítica, plural e comprometida com a transformação social. Contudo, esse modelo precisa dialogar com as realidades materiais da docência no Brasil e com os desafios específicos da prática pedagógica no ensino de História. A ausência de ênfase em metodologias didáticas específicas, a idealização do campo de atuação e a pouca exploração do uso das tecnologias configuram pontos frágeis que exigem reflexão e aprimoramento, já que uma formação docente de qualidade requer não apenas um currículo abrangente, mas também coerência entre os objetivos propostos e as condições concretas de implementação nos diferentes contextos educacionais.

3.4.2. Estrutura do curso

De acordo com o Projeto Pedagógico, a estrutura acadêmico-administrativa do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Ouro Preto reflete um projeto formativo consolidado, que articula uma base docente qualificada, organização setorial das atividades pedagógicas e instâncias colegiadas com funções deliberativas e consultivas. Tal configuração não apenas visa garantir a qualidade da formação oferecida, mas também assegurar a coerência entre os princípios institucionais da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura.

Atualmente, como apontado no Projeto Pedagógico, o curso conta com um corpo docente composto por 23 professores, todos com titulação de doutorado, vinculados ao Departamento de História. Estes docentes atuam em regime de 40 horas semanais com dedicação exclusiva, o que favorece o desenvolvimento contínuo de atividades de ensino, pesquisa e extensão, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 no que diz respeito à indissociabilidade dessas dimensões no ensino superior (BRASIL, 1996). Tal característica confere ao curso um diferencial importante, uma vez que possibilita um acompanhamento mais próximo do processo formativo dos estudantes e o fortalecimento dos projetos coletivos em andamento.

No que tange à organização interna, as atividades pedagógicas estão distribuídas em setores que agrupam professores por áreas de afinidade temática: Ensino; História do Brasil; História Moderna e Contemporânea; Teoria e Historiografia; História Antiga e Medieval; e História da América. Essa divisão assegura o aprofundamento teórico-metodológico dos conteúdos, além de proporcionar maior coerência didática e integração entre as disciplinas ofertadas. É possível afirmar que tal estrutura setorial favorece a construção de uma identidade disciplinar plural, ao mesmo tempo em que possibilita o diálogo entre diferentes campos e tradições historiográficas, um elemento essencial à formação crítica e interdisciplinar ao tratar das múltiplas racionalidades na formação do historiador (RÜSEN, 2001).

Cabe destacar que a formação docente no curso não se esgota nas disciplinas do Departamento de História. Como aponta o Projeto Pedagógico, departamentos como o de Educação e o de Letras exercem papel complementar fundamental ao oferecerem componentes obrigatórios e eletivos que contribuem para a consolidação das competências pedagógicas. Além disso, a integração de conteúdos ocorre também por meio dos chamados Módulos Interdisciplinares de Formação, espaços que articulam saberes e práticas interdisciplinares, valorizando a formação docente integral, tal como propõe a Resolução CNE/CP nº 2/2015, Diretriz norteadora do Projeto pedagógico de Curso (BRASIL, 2015).

A governança do curso está organizada em torno do Colegiado de Curso, instância deliberativa formada por docentes do Departamento de História eleitos por seus pares e responsáveis por componentes curriculares, bem como por um representante discente. Regulamentado pelo Estatuto e Regimento da Universidade Federal de Ouro Preto³⁸, o Colegiado de Licenciatura em História delibera sobre questões curriculares, administrativas e pedagógicas do curso, funcionando como espaço democrático e participativo de gestão acadêmica.

Outra instância central da estrutura é o Núcleo Docente Estruturante, regulamentado pela Resolução da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior nº 1/2010³⁹ e pela Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 4450/2011⁴⁰. Composto por pelo menos cinco docentes do Departamento de História, com mandato de três anos, o Núcleo Docente Estruturante é reconhecido por sua atuação consultiva estratégica, de forma que, entre suas atribuições, estão o acompanhamento da implementação e atualização do Projeto Pedagógico do Curso, a proposição de políticas e estratégias curriculares, a consolidação do perfil do egresso e a promoção da articulação entre ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação. É importante ressaltar que a atuação deste órgão vai além da mera manutenção curricular, pois implica em diagnósticos e proposições contínuas que assegurem a adequação do curso às exigências contemporâneas da formação docente.

De forma geral, a estrutura do curso expressa um Projeto Pedagógico de Curso coletivo e dinâmico, que combina diálogo interdisciplinar e compromisso com a formação crítica do professor de História. No entanto, mesmo em cursos bem estruturados, é necessário que essa arquitetura institucional esteja em constante processo de autoavaliação e de escuta às transformações da sociedade, da educação básica e da própria historiografia, de modo a evitar a rigidez dos modelos formais e a inércia institucional (GATTI, 2010). Portanto, a estrutura do curso deve ser entendida não apenas como uma configuração administrativa, mas como um espaço de disputa, negociação e reinvenção pedagógica contínua.

A estruturação do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Ouro Preto apresenta avanços significativos no que se refere à qualificação do corpo docente, à organização pedagógica e à integração institucional. O curso conta com 23 professores, todos doutores em regime de dedicação exclusiva, o que assegura um corpo docente qualificado e comprometido com as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Esse perfil está em

³⁸Documentos que estabelecem as diretrizes e normas que regem a instituição.

³⁹Dispõe sobre o Núcleo Docente Estruturante no âmbito dos cursos de graduação.

⁴⁰Dispõe sobre o Núcleo Docente Estruturante nos cursos de graduação da Universidade Federal de Ouro Preto.

consonância com as orientações governamentais para os cursos de Licenciatura em História, que estabelecem como princípio fundamental a formação plena do historiador, amparada em sólida base teórico-metodológica. A divisão do departamento em setores temáticos contribui para o aprofundamento dos conteúdos, permitindo uma formação especializada e diversificada. Além disso, a participação de outros departamentos, como os de Letras e Educação, por meio da oferta de disciplinas obrigatórias, eletivas e dos Módulos Interdisciplinares de Formação, representa um esforço de interdisciplinaridade que atende às exigências contemporâneas da formação docente.

3.4.3. Conteúdos curriculares

Em relação aos conteúdos curriculares, o Projeto Pedagógico de Curso divide-os em 4 componentes. São eles:

3.4.3.1. Prática Como Componente Curricular

Este componente integraliza 480 horas, de forma que abrange as seguintes disciplinas obrigatórias: Introdução aos Estudos Históricos; História do Brasil I; Introdução às Ciências Sociais; História Contemporânea; História do Brasil II; História das Áfricas; História da América I; História da Historiografia Brasileira; História Antiga; História do Brasil III; História da América II; História da Historiografia Geral; História Medieval; Teoria da História; História de Minas Gerais; e História Moderna.

Como elucidado no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Ouro Preto, a organização da Prática Como Componente Curricular reflete uma concepção formativa pautada na indissociabilidade entre teoria e prática, que estão presentes de forma contínua ao longo do curso, desde seu início, e não relegada a um momento terminal ou acessório da formação. Nesse sentido, a Universidade incorporou 480 horas de prática distribuídas de maneira sistemática em disciplinas que tratam diretamente do objeto de ensino da História. Essas disciplinas concentram-se nos dois primeiros anos do curso, compreendidos como o ciclo de formação básica, no qual se consolida o domínio dos conteúdos fundamentais da área e se constroem as bases epistemológicas e didático-pedagógicas para a futura atuação docente.

Cada uma das disciplinas integra 60 horas de atividades teóricas, voltadas para o aprofundamento do conhecimento histórico, e 30 horas dedicadas a experiências práticas

orientadas. Essa distribuição visa garantir que a reflexão sobre os conteúdos escolares de História seja constantemente articulada a situações concretas de ensino, contribuindo, assim, para a constituição de um professor-historiador capaz de atuar de forma crítica e criativa no espaço escolar.

A distribuição das 480 horas de prática ao longo das disciplinas dos dois primeiros anos representa uma tentativa relevante de concretizar a orientação legal e pedagógica da formação docente crítica e reflexiva, no entanto, essa estrutura requer constante acompanhamento e avaliação institucional para garantir que tais práticas não se convertam em formalidades burocráticas, mas contribuam efetivamente para a formação de professores capazes de compreender a complexidade dos processos educativos, de sua função social e do ensino de História como campo de disputa política e epistemológica.

3.4.3.2. Atividades Formativas: Conhecimento Pedagógico

Este componente integraliza 240 horas, e abrange tais disciplinas obrigatórias: Estudos Históricos Sobre a Educação; Psicologia da Educação; Estudos Sociológicos Sobre Educação; e Política e Gestão Educacional. De acordo com o Projeto Pedagógico, as disciplinas vinculadas aos conhecimentos pedagógicos gerais exercem papel estruturante na consolidação de uma formação crítica e integrada. Tais componentes curriculares são ofertados pelo Departamento de Educação, cuja atuação se dá de forma orgânica na proposta formativa do curso e se concretiza, institucionalmente, pela representação docente no Colegiado da Licenciatura, garantindo o diálogo constante entre os campos da História e da Educação.

A presença dessas disciplinas apontam para a necessidade de uma formação que articule o domínio do conteúdo específico com a compreensão crítica das práticas pedagógicas e das dimensões sociais e políticas da educação, uma vez que a formação docente, para além da transmissão de conteúdos, exige a compreensão das condições concretas do ato educativo, das políticas públicas e das mediações culturais que atravessam a prática escolar (LIBÂNEO, 2012). Portanto, as disciplinas pedagógicas ofertadas pelo Departamento de Educação cumprem função essencial na formação inicial dos licenciandos em História da Universidade Federal de Ouro Preto, ao promoverem a reflexão crítica sobre os fundamentos educacionais e suas múltiplas determinações. Para que essa contribuição se realize plenamente, é necessário garantir práticas integradas, formação docente continuada e valorização institucional dos saberes pedagógicos na construção de um projeto formativo comprometido com a qualidade social da educação.

3.4.3.3. Atividades Formativas: Conhecimento Sobre o Objeto de Ensino

O componente de Conhecimento Sobre o Objeto de Ensino totaliza 1570 horas, sendo 1.090 horas referentes as seguintes disciplinas obrigatórias: História do Brasil I; Introdução às Ciências Sociais; História Contemporânea; História do Brasil II; História da América I; História da Historiografia Brasileira; História das Áfricas; História Antiga, História do Brasil III; História da América II; História da Historiografia Geral; História Medieval; Teoria da História; História de Minas Gerais; História Moderna; Módulo Interdisciplinar de Formação I, II e III; e Filosofia. Além das disciplinas obrigatórias, este componente abarca, ainda, 480 horas de disciplinas eletivas oferecidas tanto pelo Departamento de História quanto por outros departamentos.

Como mostra o Projeto Pedagógico de Curso, as disciplinas de Conhecimento sobre o Objeto de Ensino têm como função central aprofundar o domínio do conteúdo específico da área que será ensinado na educação básica, articulando esse saber com as exigências pedagógicas e curriculares do ensino escolar, de forma que essas disciplinas não se limitam à exposição de conteúdos historiográficos em si, mas visam desenvolver uma compreensão crítica e pedagógica sobre o conhecimento histórico enquanto objeto de ensino, ou seja, como o saber histórico é selecionado, organizado, sistematizado, transformado e ensinado nas escolas.

Assim, o Projeto Pedagógico organiza o eixo de Conhecimento Sobre o Objeto de Ensino por meio de disciplinas que proporcionam o aprofundamento teórico e metodológico em diversas temporalidades e áreas da historiografia, articuladas com o campo da educação. Tal estrutura visa assegurar uma formação docente que reconheça a História como campo em disputa, problematize a naturalização das narrativas oficiais e promova o ensino como espaço de construção de consciências críticas e plurais.

Este componente também engloba as disciplinas de Módulos Interdisciplinares de Formação, que constituem um componente curricular obrigatório para todos os cursos de licenciatura da Universidade Federal de Ouro Preto, estruturados em três disciplinas de 30 horas cada. Tais disciplinas têm por finalidade promover experiências formativas interdisciplinares, centradas na articulação entre teoria e prática e voltadas para o desenvolvimento de saberes coletivos. Ao envolver professores e estudantes de diferentes licenciaturas, os Módulos Interdisciplinares de Formação proporcionam vivências pedagógicas que integram múltiplas áreas do conhecimento, favorecendo a construção de práticas educativas colaborativas.

Essas disciplinas são ofertadas por diversos departamentos, conforme estabelecido na Política Institucional de Formação de Professores e na Portaria da Pró-Reitoria de Graduação

nº 34/2019⁴¹. Ambos os documentos reconhecem que os Módulos Interdisciplinares de Formação devem se pautar por uma concepção formativa que valorize a interdisciplinaridade, a coletividade e o trabalho colaborativo, promovendo a integração entre licenciaturas distintas e fortalecendo o compromisso com uma educação democrática e contextualizada. As temáticas abordadas nestas disciplinas são definidas a partir dos conteúdos programáticos exigidos pela legislação educacional para a formação docente, abrangendo áreas como artes, cultura indígena, educação inclusiva e história e cultura afro-brasileira, de modo a garantir uma formação ampla, crítica e alinhada com as demandas sociais contemporâneas.

Como aponta o Projeto Pedagógico, os Módulos Interdisciplinares de Formação podem ser ofertados nas modalidades presencial, semipresencial ou a distância, e sua operacionalização pode assumir o caráter de ação extensionista, em conformidade com os princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Entre as possibilidades formativas, destacam-se: laboratórios interdisciplinares com desenvolvimento de projetos coletivos; produção de materiais didáticos; simulações de práticas pedagógicas; atividades em laboratórios de ensino; e elaboração de textos pedagógicos, entre outras experiências, cabendo ao discente, conforme seus interesses acadêmicos, selecionar as disciplinas ofertadas pelos diferentes departamentos, garantindo assim um percurso formativo que respeite sua autonomia intelectual e contribua para o desenvolvimento de competências profissionais articuladas com os princípios da interdisciplinaridade, da equidade e da inclusão.

Por fim, o componente compreende, ainda, 480 horas de disciplinas eletivas, que compõem uma parte flexível e diversificada da matriz curricular do curso, oferecendo ao estudante a possibilidade de construir percursos formativos personalizados, de acordo com seus interesses acadêmicos, afinidades temáticas e projetos de atuação profissional. No curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Ouro Preto, as eletivas desempenham papel fundamental ao ampliar a formação para além do núcleo obrigatório, permitindo o contato com diferentes áreas do conhecimento, metodologias, temporalidades e enfoques historiográficos.

De acordo com o Projeto Pedagógico, as disciplinas eletivas visam complementar e aprofundar a formação do licenciando, podendo incluir temas não abordados nos componentes obrigatórios, atualizações de debates acadêmicos e experiências formativas interdisciplinares. Além disso, as eletivas possibilitam o envolvimento com áreas afins à História, como

⁴¹Trata sobre a regulamentação dos Módulos Interdisciplinares de Formação no âmbito das licenciaturas da Universidade Federal de Ouro Preto.

Antropologia, Sociologia, Filosofia, Educação, Geografia e Artes, fortalecendo uma visão de totalidade dos fenômenos históricos e sociais.

3.4.3.4. Atividades Formativas no Ensino de História

Este componente, que totaliza 400 horas, compreende tais disciplinas: Ensino de História; Introdução a Libras; História das Áfricas; Trabalho de Conclusão de Curso I e II e Estágio Supervisionado I, II, III e IV. Como aponta o Projeto Pedagógico de Curso, as atividades formativas vinculadas a este eixo são compostas por disciplinas que associam o aprofundamento teórico do conhecimento histórico à experiência prática da docência, em consonância com a concepção de formação docente pautada na articulação entre teoria e prática, reconhecida como dimensão estruturante do processo formativo.

A disciplina de Ensino de História, por exemplo, cumpre um papel central na consolidação de um perfil docente crítico e investigativo ao tratar dos fundamentos historiográficos, epistemológicos e teóricos que sustentam o processo de ensino-aprendizagem da História. Sua proposta pedagógica visa não apenas historicizar a presença da disciplina no currículo escolar brasileiro, mas também estimular o aluno a operar didaticamente os conteúdos do saber histórico escolar, atribuindo sentido político e ético à prática docente.

Complementarmente, a disciplina Introdução à Libras atende às exigências legais quanto à acessibilidade e à inclusão escolar, promovendo competências básicas para o atendimento a estudantes surdos e com deficiência auditiva. Tal inclusão é indispensável à formação do professor de História comprometido com a equidade e a diversidade, valores previstos tanto na Lei nº 9.394/1996 quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Licenciatura. Já a disciplina História das Áfricas exemplifica com clareza o esforço da Universidade em atender à legislação que institui a obrigatoriedade da temática da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar, conforme orienta a Lei nº 11.645/2008⁴².

No que se refere ao Trabalho de Conclusão de Curso, sua inserção como componente obrigatório reforça o compromisso institucional com a pesquisa como princípio educativo. A proposta da Universidade Federal de Ouro Preto concebe o Trabalho de Conclusão de Curso como atividade que deve articular saberes acadêmicos e experiências docentes, estimulando a produção de propostas de aprendizagem e de divulgação histórica, de forma que essa definição reflete o entendimento de que o trabalho de conclusão não deve reproduzir apenas formatos

⁴²Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

tradicionais, mas abrir-se à multiplicidade de linguagens e mídias, incorporando tecnologias digitais e recursos alternativos. Essa ampliação de possibilidades representa um ponto positivo, por reconhecer as transformações nas formas de produção e circulação do conhecimento histórico, além de respeitar as especificidades do campo educacional.

O eixo de Atividades Formativas no Ensino de História encontra-se solidamente estruturado, uma vez que sua proposta combina conteúdos específicos e práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento de um professor-historiador capaz de atuar de forma crítica, ética e politicamente comprometida com as demandas da escola pública brasileira e com os desafios contemporâneos do ensino de História.

3.4.3.5. Estágio Supervisionado

Por fim, o Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Ouro Preto configura-se como componente curricular obrigatório, o que reafirma seu caráter formativo essencial à constituição da identidade docente. Com uma carga horária total de 420 horas, distribuídas a partir do quarto período do curso, essa etapa é regulamentada tanto pela Resolução Colegiado de História nº 03/2019⁴³ quanto pelo Manual de Estágio Supervisionado, que estabelece suas diretrizes específicas de implementação no âmbito institucional.

A obrigatoriedade do Estágio Supervisionado na formação de professores está ancorada na concepção de que a prática docente, para além de uma dimensão operacional, deve constituir espaço privilegiado de reflexão crítica sobre o fazer pedagógico, articulando os conhecimentos teóricos acumulados ao longo do curso às realidades concretas da sala de aula. Essa articulação é fundamental para a formação de um professor capaz de compreender os múltiplos determinantes que incidem sobre o processo educativo e de intervir de modo consciente e transformador, portanto, não se trata de um momento de aplicação mecânica de conteúdos, mas sim de vivência formativa que possibilita ao licenciando investigar, dialogar e ressignificar sua atuação profissional.

Nesse contexto, o estágio supervisionado assume múltiplas funções: é ao mesmo tempo espaço de observação, pesquisa, planejamento, intervenção pedagógica e avaliação crítica do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, proporciona a aproximação entre universidade e escola, condição indispensável para que a formação docente não se restrinja aos limites da academia, mas dialogue efetivamente com os desafios da realidade educacional brasileira.

⁴³Define as normas para Estágio Supervisionado.

Assim, o Estágio Supervisionado não apenas cumpre uma exigência legal, mas constitui-se como campo de síntese entre os saberes adquiridos na formação e as competências necessárias ao exercício da docência. Sua efetivação, contudo, demanda acompanhamento sistemático, orientação qualificada e clareza normativa por parte da instituição, de modo a garantir que esse momento formativo seja, de fato, vivido em sua plenitude pelos licenciandos.

3.4.4. O formato do Estágio Supervisionado

Como aponta o Projeto Pedagógico, o Estágio Supervisionado, componente obrigatório dos cursos de licenciatura, constitui uma etapa fundamental para a formação profissional de professores, articulando os saberes teóricos desenvolvidos ao longo da graduação com as experiências práticas vivenciadas em instituições educacionais e espaços não escolares. No curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Ouro Preto, esse componente é regulamentado pela Resolução do Colegiado de História nº 03/2019 e pelo Manual de Estágio Supervisionado, documentos que operacionalizam as diretrizes da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que orientam o Projeto Pedagógico do curso em questão.

De acordo com o Projeto do curso de Licenciatura em História, a carga horária total dos Estágios é de 420 horas, distribuídas em quatro disciplinas obrigatórias: Estágio Supervisionado I, II, III e IV, cursadas a partir do quarto período da graduação, de forma que cada uma delas possui uma carga horária de 105 horas. Do ponto de vista formal, o Estágio Supervisionado é regulamentado por um conjunto de documentos obrigatórios que devem ser elaborados e entregues pelo estagiário, incluindo o termo de compromisso, plano de atividades, declaração de realização, ficha de frequência, relatório final e fichas de avaliação preenchidas pelos professores supervisor e orientador, de forma que todos os documentos são arquivados pela coordenação por um período mínimo de cinco anos.

A obrigatoriedade do Estágio Supervisionado na formação de professores está ancorada na concepção de que a prática docente, para além de uma dimensão operacional, deve constituir-se como espaço privilegiado de reflexão crítica sobre o fazer pedagógico. Essa perspectiva articula os conhecimentos teóricos acumulados ao longo do curso com as realidades concretas da sala de aula, proporcionando ao licenciando vivências formativas que possibilitam investigar, dialogar e ressignificar sua atuação profissional. Assim, o Estágio Supervisionado não apenas cumpre uma exigência legal, mas consolida-se como espaço de síntese entre teoria e prática, contribuindo decisivamente para a construção da identidade docente e para o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício da profissão.

Tal organização reafirma o Estágio como eixo formativo essencial à constituição da identidade profissional, fundamentada nos princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Sua função extrapola a simples aplicação de conteúdos didáticos, pois se constitui como campo de observação, pesquisa, planejamento, intervenção pedagógica e avaliação crítica do processo educativo.

De acordo com o Projeto Pedagógico de Curso, o Estágio Supervisionado I, o licenciando realiza atividades de observação do cotidiano escolar e das dinâmicas institucionais, incluindo as relações entre professores, estudantes, equipe gestora e comunidade. Nessa fase, são desenvolvidas práticas de letramento, produção de memorial formativo, registros reflexivos e visitas técnicas. O Estágio Supervisionado II tem como foco o ensino de História, promovendo a análise crítica da cultura histórica escolar e a elaboração de sequências didáticas, planos de aula e materiais pedagógicos, considerando as mediações entre os saberes historiográficos e os sujeitos escolares. Já nos Estágios III e IV, o licenciando assume a regência de aulas, desenvolvendo planejamentos e intervenções pedagógicas nos diferentes espaços de atuação docente, como escolas, museus, arquivos e centros culturais. Tais espaços ampliam o entendimento da docência em História, ao integrar múltiplas linguagens e suportes à prática educativa. As atividades previstas incluem a produção de materiais didáticos, simulações pedagógicas, oficinas, registros de experiência e elaboração de relatórios reflexivos, denominados “pipocas pedagógicas⁴⁴”, que consistem em narrativas críticas das experiências formativas.

O Projeto Pedagógico de curso prevê, também, a possibilidade de redução da carga horária do componente curricular de Estágio Supervisionado para discentes que apresentem comprovada experiência ou atividades vinculadas ao exercício docente, à extensão, à monitoria ou à iniciação científica, de forma que a medida reconhece a equivalência entre a prática efetiva de docência e parte da carga exigida nos Estágios Supervisionados.

Essa possibilidade se baseia na Lei nº 11.788⁴⁵, de 25 de setembro de 2008, que elucida que “os estagiários poderão ter redução da carga horária do estágio supervisionado quando desenvolverem atividades de extensão, de monitoria e de iniciação científica na educação superior” (BRASIL, 2008). Para tanto, o estudante deve apresentar ao Colegiado de História requerimento acompanhado de documentação comprobatória da atividade, com data de início

⁴⁴É uma expressão que se refere a pequenas narrativas do cotidiano escolar, frequentemente usadas como registros para refletir e compartilhar práticas pedagógicas, especialmente no contexto da Educação Infantil. Essas narrativas, muitas vezes capturadas de diálogos entre crianças, servem como ferramentas para os educadores identificarem ações que promovem o desenvolvimento infantil e fomentam a reflexão.

⁴⁵Dispõe sobre o estágio de estudantes.

e término, equivalendo seis meses de participação à redução de uma disciplina de estágio; comprovante de apresentação de trabalho em evento científico relacionado à pesquisa; produto didático derivado da atividade voltado ao ensino fundamental ou médio; e declaração assinada pelo professor-orientador, atestando a pertinência e a produção acadêmica ou extensionista. A deliberação final sobre o deferimento cabe ao Colegiado de História, que avaliará a documentação conforme os critérios estabelecidos.

Dessa forma, a política de redução de carga horária valoriza a articulação entre diferentes modalidades de formação acadêmica e profissional, reconhecendo que as atividades de docência, extensão, monitoria e pesquisa também constituem espaços formativos privilegiados, capazes de contribuir significativamente para o desenvolvimento das competências docentes exigidas no Estágio Supervisionado.

A vivência do Estágio é acompanhada por dois agentes formadores: o professor orientador da Universidade Federal de Ouro Preto, responsável pelo acompanhamento pedagógico-acadêmico do licenciando, e o professor supervisor da instituição concedente, que atua como interlocutor direto no espaço educativo. Essa estrutura de dupla orientação garante coerência pedagógica e respaldo institucional às atividades realizadas. Cabe destacar que o estágio deve respeitar os limites estabelecidos pela Lei nº 11.788/2008, que determina um máximo de seis horas diárias e trinta horas semanais de estágio, além da obrigatoriedade de documentação comprobatória, como termo de compromisso, plano de atividades, fichas de frequência e avaliação, e relatório final.

Nesse sentido, o Estágio Supervisionado, portanto, assume um papel formativo complexo e essencial na formação do professor de História, ao promover o desenvolvimento de competências como o planejamento, a seleção de metodologias adequadas, a utilização de recursos didáticos diversos e a reflexão crítica sobre a prática. Ao possibilitar a aproximação efetiva entre universidade e escola, esse componente curricular assegura que a formação não se restrinja aos limites acadêmicos, mas dialogue com os desafios concretos da realidade educacional brasileira. Em consonância com a concepção freireana de educação, a prática pedagógica deve ser constantemente reconstruída a partir das experiências vividas, assumindo a realidade dos educandos como referência para a construção de um ensino crítico e emancipador (FREIRE, 1996).

Assim, o Estágio Curricular Supervisionado no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Ouro Preto constitui não apenas uma exigência legal, mas um espaço de formação docente crítica, colaborativa e ética, contribuindo decisivamente para a

consolidação do perfil do egresso como educador consciente, reflexivo e comprometido com a transformação social por meio da História.

3.4.5. Atividades complementares

Com base no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Ouro Preto, as Atividades Complementares, ou, como referidas no documento institucional, Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, se estruturam como componentes obrigatórios da formação docente, totalizando 200 horas, conforme regulamentado pela Resolução do Colegiado de História nº 02/2019⁴⁶. Essas atividades visam ampliar o processo formativo dos licenciandos, proporcionando a integração entre teoria, prática e vivência universitária, por meio da valorização de experiências extracurriculares que dialogam com os objetivos do curso e com a formação do professor de História.

Para o cumprimento dessas atividades, são previstas diferentes modalidades de participação do discente, entre elas: representação estudantil em órgãos colegiados da Universidade, com atribuição de 50 horas por semestre; atuação em tutorias, monitorias ou programas de bolsas pró-ativa, também com 50 horas por semestre; e atividades em instituições como museus, arquivos e revistas acadêmicas, igualmente com 50 horas semestrais. Outras possibilidades incluem a participação em eventos, oficinas e cursos, cujas cargas horárias são computadas conforme os certificados apresentados. No caso de apresentação de trabalhos nesses espaços formativos, o valor atribuído equivale ao dobro da carga horária registrada nos certificados, e, na ausência dessa informação, são consideradas quatro horas por apresentação.

A organização de eventos, oficinas e atividades similares também permite a validação de horas, sendo igualmente considerada em dobro, com limite de 25 horas por semestre, totalizando 50 horas. Já a participação em programas de Iniciação Científica gera 50 horas por semestre de pesquisa, salvo nos casos em que o projeto de Iniciação Científica tenha sido previamente aproveitado para o Estágio Curricular Supervisionado III ou IV, hipótese em que sua utilização para Atividade Complementar é vedada, sob pena de instauração de processo disciplinar e perda de carga horária.

Além das opções previstas explicitamente, os discentes podem propor outras formas de atividades, desde que devidamente comprovadas e analisadas pelo presidente do Colegiado de História, que avaliará a pertinência e o valor em horas.

⁴⁶ Define os parâmetros de carga horária e créditos das disciplinas do Curso de Licenciatura em História.

A validação das Atividades Complementares depende da entrega de documentação específica ao Colegiado do Curso, que deve conter o formulário disponibilizado pela instituição com descrição, local, data, carga horária e instituição responsável, além da documentação comprobatória numerada, como certificados, declarações ou documentos oficiais. Essa documentação pode ser protocolada a qualquer tempo, desde que complete integralmente as 200 horas previstas. Após a análise, o Colegiado solicita à Seção de Ensino o registro oficial das horas validadas, conforme a Tabela de Conversão de Atividades prevista na resolução.

Essa estrutura evidencia que as Atividades Complementares no curso de História da Universidade Federal de Ouro Preto não se configuram como ações marginais ou burocráticas, mas sim como espaços legítimos de formação docente. Ao reconhecer a importância da participação política, da iniciação científica, da extensão universitária e das experiências culturais na formação do professor, o curso reafirma uma concepção ampla de educação, na qual a prática profissional se constrói também na diversidade de vivências formativas extracurriculares.

3.4.6. Formas de avaliação institucional

Por fim, o último item a ser investigado se trata das formas de avaliação. Como elucidado no Projeto Pedagógico de Curso, as modalidades de avaliação institucional do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Ouro Preto são estruturadas em três parâmetros fundamentais: os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, os relatórios da Comissão Própria de Avaliação e as visitas de avaliação conduzidas pelo Ministério da Educação. Essas três frentes de avaliação atendem ao disposto na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e exige que cada Instituição de Ensino Superior constitua uma comissão institucional de avaliação. Assim, à Comissão Própria de Avaliação, cabe coordenar os processos internos de avaliação e prestar as informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2004), enquanto o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes fornece indicadores de rendimento acadêmico e possibilita identificar deficiências no processo de formação, orientando ajustes no currículo e nas práticas pedagógicas.

Os relatórios da Comissão Própria de Avaliação da Universidade Federal de Ouro Preto, produzidos com autonomia em relação aos demais órgãos colegiados, sistematizam reflexões sobre questões acadêmicas e administrativas, apontando oportunidades de melhoria, já as visitas do Ministério da Educação oferecem um olhar isento e avaliativo, registrando, no Relatório de

Visita, aspectos a serem aperfeiçoados para elevar a qualidade do curso e da instituição. Esses resultados são analisados pela coordenação do curso em busca da autoavaliação contínua do processo de ensino-aprendizagem, dessa forma, ao conjugar dados quantitativos, análises internas e avaliações externas, a Universidade Federal de Ouro Preto não apenas cumpre as exigências legais, mas constrói um sistema de gestão da qualidade capaz de garantir o sucesso e a satisfação dos discentes.

Além disso, conforme aponta o Projeto Pedagógico, outra forma de avaliação estabelecida pela Universidade Federal de Ouro Preto diz respeito ao processo de desenvolvimento de disciplinas para a graduação, que está estruturado de forma a garantir a qualidade, a coerência com os Projetos Pedagógicos de Curso e a participação democrática de docentes e discentes. Inicialmente, os Planos de Ensino das disciplinas eletivas são elaborados pelos respectivos departamentos e enviados ao Colegiado de Curso para avaliação prévia de sua adequação aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Concluída essa etapa, tais planos são disponibilizados ao corpo discente com antecedência mínima de duas semanas ao término do semestre anterior à sua oferta, permitindo que os estudantes conheçam os conteúdos, objetivos e metodologias antes de realizarem suas escolhas.

Paralelamente, o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em História indica, também, que a Pró-Reitoria de Graduação realiza semestralmente a Pesquisa de Disciplinas da Graduação, que ocorre por meio de instrumentos anônimos e possibilita a avaliação de desempenho dos professores e disciplinas, de forma que discentes e docentes atestam aspectos como clareza expositiva, domínio do conteúdo, uso de metodologias ativas e pontualidade. Este instrumento, coordenado pelo Núcleo de Apoio Pedagógico, gera relatórios diagnósticos sobre a prática docente e as condições de ensino-aprendizagem, os quais são divulgados semestralmente em formato coletivo e encaminhados individualmente aos professores antes do início do período letivo subsequente.

A crescente adesão a essa pesquisa reflete a cultura avaliativa da instituição e fortalece o ciclo de retroalimentação entre avaliação e melhoria contínua. Os resultados quantitativos e qualitativos dessas avaliações são consolidados e apresentados em instâncias colegiadas, como a Assembleia Departamental, o Colegiado do Curso de História e o Núcleo Docente Estruturante, que se reúnem periodicamente para propor ajustes curriculares, capacitações docentes e eventuais correções de rumo.

Já no âmbito da carreira docente, o Projeto Pedagógico apresenta que outro instrumento avaliativo relevante é o formulário de estágio probatório disponibilizado pela Pró-Reitoria de Administração. Durante os três anos iniciais de exercício, o professor em estágio probatório é

avaliado em três momentos distintos quanto à assiduidade, compromisso com o programa de curso, iniciativa, disponibilidade para atividades acadêmicas, capacidade intelectual e outras dimensões da docência. Os resultados dessas avaliações subsidiam decisões sobre efetivação e desenvolvimento de carreira, garantindo que o corpo docente atue em consonância com os valores e exigências da universidade.

Em conjunto, esses diferentes processos avaliativos formam um sistema integrado de gestão da qualidade que assegura a pertinência curricular, a eficácia das práticas pedagógicas e a responsabilização institucional. Por meio de uma lógica dialógica entre pares, discentes e gestores, tais mecanismos viabilizam reorientações didático-pedagógicas continuadas, promovendo o aprimoramento permanente do curso de História e fortalecendo a formação de licenciandos críticos, autônomos e comprometidos com a transformação social, além de buscar a superação dos resquícios de desigualdades sociais históricas, reforçar políticas de assistência estudantil e promover a democratização plena do acesso e do êxito na educação superior.

4. RESULTADOS

Com base nas investigações realizadas, são apresentados os resultados da análise comparativa entre o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Ouro Preto e as Diretrizes Curriculares Nacionais que orientam a formação de professores dessa área. A partir das dimensões selecionadas ao longo do trabalho, busca-se evidenciar os pontos de convergência e divergência entre o que está previsto na legislação educacional e o que é proposto institucionalmente, permitindo refletir sobre os avanços e os desafios presentes na formação docente oferecida pela Universidade Federal de Ouro Preto. Nesse sentido, seguem os resultados para cada um dos aspectos analisados.

4.1. Perfil do egresso e competências

Com base na análise dos documentos apresentados, observa-se que tanto as legislações quanto o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Ouro Preto convergem em uma estrutura semelhante para a definição do perfil do egresso, especialmente ao organizá-lo em torno de competências e habilidades gerais e específicas. Entretanto, há diferenças significativas quanto ao grau de elaboração, aos princípios formativos subjacentes e à forma como essas competências são operacionalizadas.

No que tange às legislações, as mesmas apresentam um perfil genérico para o profissional da área, afirmando, por exemplo, que o egresso deve estar “capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões”, o que envolveria o domínio do conhecimento histórico e de suas práticas de produção e difusão (BRASIL, 2001). Essa definição, embora intencionalmente ampla, carece de uma delimitação mais clara sobre quais seriam essas “dimensões” do fazer histórico e de quais competências pedagógicas o profissional necessita, especialmente no caso dos cursos de licenciatura. Como discutido criticamente em capítulos anteriores, esse perfil tende a tratar a formação de maneira funcional e generalista, sem incorporar os desafios políticos, sociais e éticos da prática docente, o que fragiliza seu potencial transformador.

Já o Projeto Pedagógico declara explicitamente que se pauta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e incorpora, de forma literal, as mesmas competências e habilidades gerais e específicas listadas no Parecer CNE/CES nº 492/2001. Essa adoção normativa garante o atendimento mínimo às exigências legais. No entanto, o Projeto Pedagógico de Curso vai além ao desenvolver uma concepção formativa mais detalhada e crítica, articulando ensino,

pesquisa e extensão para que o egresso atue com consciência epistemológica e sensibilidade social. Ele explicita, por exemplo, que o licenciado estará apto a atuar em instituições escolares e não escolares, incluindo museus, arquivos, centros de memória e projetos de educação patrimonial. Além disso, o perfil do egresso da Universidade Federal de Ouro Preto valoriza a formação humanista, a criticidade, o compromisso com os direitos humanos e a pluralidade cultural.

Quanto às competências e habilidades gerais, tanto as legislações quanto o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Ouro Preto enumeram os mesmos seis itens, incluindo o domínio de metodologias historiográficas, a problematização das experiências históricas e a capacidade de transitar por fronteiras interdisciplinares. Entretanto, a análise crítica da legislação já indicava que tais formulações são excessivamente abstratas e imprecisas, o que compromete sua aplicabilidade curricular. A competência sobre “utilização da informática”, por exemplo, é apresentada na legislação como uma habilidade técnica isolada e datada, considerando-se o cenário digital contemporâneo. O Projeto Pedagógico, embora mantenha o mesmo enunciado, contextualiza essa competência no interior de uma formação que valoriza a reflexão crítica sobre os usos das tecnologias digitais na educação, ainda que essa dimensão merecesse um aprofundamento maior em termos de conteúdo didático e metodologias específicas.

Em relação às competências e habilidades específicas da licenciatura, a legislação novamente se limita a enunciados genéricos. A expressão “transmissão do conhecimento” denota uma visão tradicional e bancária do processo de ensino-aprendizagem, que propõe a substituição dessa lógica por uma prática dialógica e emancipadora. O Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em História, entretanto, não apenas reitera essas competências como exigência legal, mas insere o licenciado em uma estrutura formativa mais ampla, em que essas competências são exercitadas em estágios supervisionados, disciplinas interdisciplinares e experiências de extensão.

Apesar dos méritos da proposta da Universidade Federal de Ouro Preto, há fragilidades comuns aos dois documentos. Ambos mantêm formulações idealizadas e amplas que, em muitos casos, carecem de estratégias concretas de implementação. A ausência de uma didática específica para o ensino de História e a falta de clareza sobre como integrar efetivamente as tecnologias digitais e os debates contemporâneos — como os decoloniais, étnico-raciais e ambientais — são lacunas que persistem. Nesse sentido, a formação docente continua enfrentando o desafio de articular teoria e prática de forma contextualizada, crítica e transformadora.

Nesse sentido, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Ouro Preto demonstra convergência com a estrutura legal, ao passo que avança em relação ao texto normativo ao propor uma formação crítica, interdisciplinar e ética, que busca formar sujeitos historicamente situados e socialmente engajados. No entanto, permanece o desafio de traduzir essas intenções em práticas curriculares mais específicas, que dialoguem com a realidade concreta da educação básica no Brasil.

4.2. Estruturação do curso

A estrutura dos cursos, conforme prevista nas legislações para os cursos de História, é marcada por um princípio de flexibilidade que confere às Instituições de Ensino Superior autonomia para organizarem seus currículos segundo objetivos específicos, desde que garantam a “plena formação do historiador” (BRASIL, 2001). Os documentos orientam que os projetos pedagógicos explicitem os critérios para a definição de disciplinas obrigatórias e optativas, a forma de organização e as atividades específicas do bacharelado e da licenciatura, além de recomendar que a licenciatura seja também orientada pelas diretrizes da formação inicial de professores. Essa abordagem, embora valorizada por sua capacidade de fomentar adaptações à realidade regional e institucional, também apresenta fragilidades por não delimitar parâmetros mínimos concretos, o que pode resultar em disparidades na qualidade dos cursos ofertados. A falta de definição do que se entende por “plena formação” do historiador, por exemplo, pode acarretar currículos excessivamente fragmentados ou genéricos, dificultando a construção de uma identidade profissional coesa e comprometida com os desafios da docência e da atuação social do historiador.

O Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Ouro Preto demonstra significativa aderência às diretrizes estabelecidas pelas legislações, mas avança na estruturação e detalhamento de sua proposta formativa, apresentando um curso com sólida base acadêmico-institucional, sustentado por um corpo docente inteiramente composto por doutores em regime de dedicação exclusiva, o que favorece a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A organização do Departamento de História em setores temáticos — como Ensino, Teoria e Historiografia, História Antiga e Medieval, História do Brasil, História Moderna e Contemporânea e História da América — permite uma distribuição equilibrada das áreas do conhecimento histórico e promove a articulação teórico-metodológica entre os conteúdos curriculares. Essa configuração estimula não apenas a especialização dos docentes, mas também o diálogo interdisciplinar entre os diferentes campos historiográficos.

Além disso, a estrutura do curso incorpora a contribuição de outros departamentos, como o de Educação e o de Letras, na oferta de disciplinas obrigatórias e eletivas, bem como a implementação dos Módulos Interdisciplinares de Formação, que reforçam o compromisso com uma formação integral, crítica e interdisciplinar. Outro diferencial estruturante é a atuação de instâncias colegiadas como o Colegiado do Curso e o Núcleo Docente Estruturante, cuja composição e atribuições seguem as determinações do Conselho Nacional de Educação e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Ouro Preto, visto que tais instâncias são responsáveis por decisões curriculares, diagnósticos internos, proposições de políticas pedagógicas e monitoramento da implementação do Projeto Pedagógico. Dessa forma, o curso se estrutura não apenas em termos organizacionais, mas também político-pedagógicos, a partir de uma governança participativa e reflexiva que visa garantir a coerência e a continuidade do processo formativo.

Embora a estrutura apresentada pelo Projeto Pedagógico da Universidade Federal de Ouro Preto dialogue diretamente com as orientações da legislação vigente, ela também as supera em diversos aspectos. Enquanto as legislações para os cursos de História delegam às instituições a responsabilidade de definir a organização dos cursos sem especificar parâmetros mínimos objetivos, a Universidade Federal de Ouro Preto delineia com clareza as áreas de atuação docente, os princípios curriculares e a articulação interdisciplinar entre os departamentos envolvidos na formação do licenciando. Isso representa não apenas uma conformidade normativa, mas uma ampliação qualitativa da proposta formativa, fundamentada em concepções teóricas e metodológicas que asseguram a complexidade da formação do historiador como docente, pesquisador e agente cultural. Assim, o curso se posiciona em consonância com os marcos normativos da educação superior, ao considerar a legislação não como um teto, mas como um ponto de partida para a construção de projetos pedagógicos inovadores e comprometidos com a formação de professores historicamente situados e socialmente engajados.

4.3. Conteúdos curriculares

A organização dos conteúdos curriculares nos cursos de História, conforme estabelecem as legislações, fundamenta-se em três eixos estruturantes: conteúdos históricos/historiográficos e práticas de pesquisa; conteúdos de aprofundamento e interdisciplinaridade; e conteúdos complementares voltados à instrumentalização profissional, especialmente no caso da licenciatura, com destaque para a formação pedagógica e os estágios supervisionados. Já no

Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Ouro Preto, observa-se um desdobramento mais complexo e operacional desses princípios em quatro componentes formativos principais: Prática como Componente Curricular (480h), Atividades Formativas em Conhecimento Pedagógico (240h), Conhecimento sobre o Objeto de Ensino (1570h) e Atividades Formativas no Ensino de História (400h), além das 420 horas de Estágio Supervisionado.

Em termos de convergência, nota-se que ambos os documentos reafirmam a indissociabilidade entre teoria e prática, a diversidade epistemológica do campo historiográfico e a necessidade de formar um profissional capaz de atuar em múltiplos contextos. A Universidade Federal de Ouro Preto se mostra atenta a esses princípios, estruturando seu currículo de maneira a garantir o desenvolvimento do domínio teórico, a prática investigativa e a formação didático-pedagógica ao longo de todo o curso. Um exemplo claro é a disciplina História das Áfricas, presente tanto como conteúdo específico quanto como componente da prática pedagógica e do compromisso legal com parte do que exige a Lei nº 11.645/2008, o que demonstra uma articulação coerente entre as exigências legais e a prática formativa.

No que tange à interdisciplinaridade e ao diálogo com outras áreas do saber, a Universidade inova ao instituir os Módulos Interdisciplinares de Formação como obrigatórios para todas as licenciaturas, promovendo experiências colaborativas entre estudantes e docentes de diferentes cursos. Essa proposta atende ao previsto nas legislações ao mesmo tempo em que as ultrapassa, pois estrutura institucionalmente esse diálogo, ao contrário da diretriz nacional que apenas recomenda a interlocução com áreas afins de maneira genérica.

Contudo, é importante reconhecer que o Projeto Pedagógico opta por uma delimitação mais robusta e operacionalizada dos componentes formativos, o que corrige as lacunas da Diretriz Nacional no que se refere à ausência de parâmetros concretos. O documento institucional sistematiza a prática docente desde o início do curso, evita relegar o estágio e os saberes pedagógicos à periferia do currículo e investe em uma formação que compreende a História como campo de disputa política, narrativa e epistemológica, o que está ausente do Parecer.

Outro mérito notável é a articulação entre o Trabalho de Conclusão de Curso e os contextos escolares e não escolares da atuação docente, promovendo a valorização da pesquisa em educação histórica e a abertura para múltiplas linguagens e mídias. Essa concepção supera a abordagem tradicional presente em muitos cursos, em que o Trabalho de Conclusão de Curso se restringe a um modelo único e distante das demandas da prática profissional. Dessa forma, a Universidade Federal de Ouro Preto opera uma ampliação significativa das possibilidades

formativas, reconhecendo as transformações nos modos de produção e circulação do saber histórico na contemporaneidade.

Quanto à abordagem dos conteúdos complementares, o projeto Pedagógico os distribui de forma transversal em todos os eixos formativos, e não apenas como um apêndice do currículo. A disciplina de Introdução à Libras, por exemplo, é parte integrante das atividades formativas no ensino de História, o que representa um avanço no atendimento às exigências legais relativas à inclusão e acessibilidade na escola pública.

Em suma, o Projeto Pedagógico de Curso apresenta uma proposta que supera os limites da legislação ao sistematizar os conteúdos de forma clara, transversal e integrada, promovendo uma formação ampla, politicamente engajada e sensível às demandas educacionais e sociais contemporâneas.

4.4. Formato dos Estágios Supervisionados

O formato do Estágio Supervisionado à luz do das legislações revela que o documento normativo estabelece diretrizes gerais que reconhecem a centralidade da prática docente como elemento estruturante da formação de professores. Ao indicar que as atividades de prática devem ocorrer no interior dos cursos de História, sob sua responsabilidade, o parecer afirma a necessidade de articulação sistemática e permanente entre teoria e prática pedagógica, de forma que essa orientação é coerente com os princípios contemporâneos da formação docente, que defendem a superação da dicotomia entre conhecimento específico e saber pedagógico, bem como o reconhecimento da prática como eixo de integração curricular.

O Projeto Pedagógico da Universidade Federal de Ouro Preto, por sua vez, avança na concretização dessa diretriz ao estruturar o Estágio Supervisionado em quatro disciplinas obrigatórias, totalizando 420 horas, com início a partir do quarto período do curso e orientações detalhadas sobre as fases, documentos obrigatórios e atribuições dos agentes formadores. A distribuição das atividades em observação, planejamento, regência, produção de material didático e elaboração de narrativas críticas demonstra uma concepção formativa que ultrapassa a lógica tecnicista e valoriza a reflexão pedagógica sobre o cotidiano escolar.

Enquanto as legislações enfatizam a importância da prática permanente e sua responsabilidade institucional, o Projeto Pedagógico de Curso da Universidade Federal de Ouro Preto a operacionaliza de modo estruturado, ético e engajado, reforçando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Essa articulação se revela não apenas na organização sequencial dos estágios, mas também no reconhecimento da experiência docente por meio da

possibilidade de redução de carga horária, respaldada pela Lei nº 11.788/2008. Trata-se de uma proposta inovadora, ao reconhecer trajetórias formativas alternativas, como monitorias, pesquisa e extensão, como igualmente válidas para o desenvolvimento das competências docentes.

Nota-se, portanto, que há plena convergência entre a legislação e o Projeto Pedagógico no que tange à valorização da prática como dimensão estruturante da formação, bem como à exigência de que o estágio seja supervisionado e desenvolvido sob responsabilidade direta do curso. Contudo, o Projeto Pedagógico vai além ao detalhar as atribuições dos professores orientadores e supervisores, os tipos de atividades previstas e os critérios de equivalência formativa, elementos ausentes na formulação das legislações.

Do ponto de vista crítico, é preciso destacar que as legislações, ao afirmarem a importância da prática, incorrem em certo grau de abstração, pois não define mecanismos de implementação e acompanhamento, o que abre margem para soluções burocráticas ou fragmentadas por parte das Instituições de Ensino Superior. Em contraste, o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em História oferece um modelo detalhado, baseado em documentos institucionais normativos, que define metodologias, instrumentos avaliativos e possibilidades de flexibilização, assegurando a coerência entre a proposta formativa e sua execução. Assim, o Projeto Pedagógico não apenas atende às determinações legislativas para os cursos de História, mas as amplia e qualifica, ao articular princípios legais com práticas pedagógicas emancipatórias e formativas

4.5. Atividades complementares

As legislações estabelecem que as atividades acadêmicas complementares podem se realizar em diferentes espaços e formatos, como estágios, iniciação científica, projetos de extensão, participação em eventos científicos, seminários extracurriculares, entre outros. Estas atividades, segundo os documentos, poderão ocorrer fora do ambiente escolar, mas devem ser reconhecidas, supervisionadas e homologadas pelos colegiados ou coordenações dos cursos, o que revela a necessidade de articulação entre esses espaços e a estrutura pedagógica da formação docente.

Essa diretriz representa um avanço importante ao reconhecer que a formação docente se dá para além do currículo formal, valorizando experiências diversificadas que contribuem para o desenvolvimento de competências profissionais em múltiplas dimensões. A valorização da iniciação científica, da extensão e da participação discente em atividades acadêmicas

extraclasses está em consonância com o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão previsto na Constituição Federal de 1988 e reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Contudo, a formulação legislativa é genérica e carente de parâmetros qualitativos que orientem a implementação dessas atividades nos diferentes cursos. O texto deixa a cargo das instituições a definição das modalidades, critérios e formas de validação das atividades complementares, o que pode gerar desigualdade na oferta e no aproveitamento formativo dessas experiências. Em cursos com menor estrutura ou pouca cultura institucional de valorização da formação ampliada, há risco de que tais atividades sejam tratadas como mera exigência burocrática, sem articulação efetiva com os objetivos do curso e com o desenvolvimento docente.

Por outro lado, o Projeto Pedagógico da Licenciatura em História da Universidade Federal de Ouro Preto apresenta uma normatização precisa e detalhada das Atividades Complementares, denominadas institucionalmente de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais. Com carga horária obrigatória de 200 horas, regulamentadas pela Resolução do Colegiado de História nº 02/2019, essas atividades têm como função ampliar a formação dos licenciandos por meio de experiências extracurriculares que dialogam com os objetivos do curso e com a realidade profissional do professor de História. Assim, a Universidade Federal de Ouro Preto estabelece um conjunto de modalidades válidas para cumprimento dessa carga, como representação estudantil, atuação em monitoria, tutoria, programas de bolsas, atividades em museus e arquivos, além da participação e organização de eventos científicos. A possibilidade de apresentação de trabalhos com atribuição de horas dobradas, bem como a sistemática de validação documentada das atividades por meio do Colegiado do Curso, demonstra uma preocupação institucional com a legitimidade e a relevância pedagógica dessas vivências.

Diferentemente do que ocorre no âmbito legislativo, o Projeto Pedagógico apresenta critérios objetivos e sistematizados para validação das atividades, utilizando uma tabela de conversão e exigindo comprovação documental padronizada, o que garante maior transparência e coerência na integração dessas experiências ao processo formativo. Além disso, ao permitir que os estudantes proponham atividades não previstas inicialmente, o Projeto Pedagógico incorpora uma dimensão de flexibilidade formativa que respeita a autonomia intelectual do licenciando.

Outro mérito do Projeto é a ênfase na articulação das Atividades Complementares com a construção da identidade docente. A valorização da participação política, da iniciação

científica, da extensão universitária e das vivências culturais revela uma concepção ampliada e crítica de formação, na qual a docência se constitui também a partir de práticas sociais, culturais e institucionais diversas, o que está em plena consonância com os pressupostos de uma formação comprometida com a escola pública, com a diversidade e com os direitos humanos.

Em síntese, embora as normas legislativas para os cursos de História apontem de maneira positiva para a necessidade de incluir atividades formativas extracurriculares no currículo de licenciatura, sua abordagem geral e pouco normativa abre espaço para interpretações frágeis. Já o Projeto Pedagógico da Universidade em questão efetiva de modo sistemático essas orientações, assegurando critérios claros de validação, diversidade de experiências formativas e integração das atividades complementares ao projeto político-pedagógico do curso. Essa prática revela um compromisso institucional com uma formação crítica, ampla e socialmente engajada, em sintonia com as demandas contemporâneas da formação docente.

4.6. Avaliação institucional

A legislação nacional determina que os cursos de graduação devem construir seus próprios critérios para avaliação periódica, em consonância com os parâmetros definidos pela instituição à qual pertencem, respeitando a autonomia universitária prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa orientação, embora garanta flexibilidade e respeito às especificidades institucionais, também impõe às universidades o desafio de desenvolver modelos avaliativos que superem as práticas meramente administrativas e que promovam, efetivamente, a melhoria da qualidade formativa. A avaliação institucional, nesse sentido, é vista não apenas como instrumento de controle, mas como espaço de reflexão crítica e transformação.

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Ouro Preto materializa essas diretrizes com um sistema de avaliação institucional sólido e multifacetado. O documento explicita que a avaliação ocorre em três frentes articuladas: os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, os relatórios produzidos pela Comissão Própria de Avaliação da Universidade Federal de Ouro Preto e as visitas técnicas realizadas pelo Ministério da Educação, todas em conformidade com a Lei nº 10.861/2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

No que tange às convergências, tanto a legislação quanto o Projeto Pedagógico reconhecem a centralidade da avaliação como parte integrante da gestão acadêmica. Ambas

promovem a autonomia dos cursos na definição de critérios próprios, reforçando a ideia de que os processos avaliativos devem estar alinhados com o projeto pedagógico e com as finalidades educativas da instituição. O Projeto Pedagógico de Curso consolida esse princípio ao indicar que os dados obtidos nos processos avaliativos são sistematicamente analisados pelo Colegiado do Curso, pela Assembleia Departamental e pelo Núcleo Docente Estruturante, instâncias responsáveis por propor ajustes curriculares, capacitações docentes e correções de rumo.

As divergências, no entanto, se revelam principalmente no nível de detalhamento e de execução. Enquanto as legislações apenas afirmam a necessidade de avaliações periódicas em consonância com os critérios institucionais, sem propor indicadores concretos, o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Ouro Preto apresenta um conjunto estruturado de instrumentos avaliativos que extrapola as exigências legais. As definições legais, ao não estabelecerem orientações mínimas, podem acabar permitindo a implementação de práticas meramente burocráticas, desvinculadas de uma perspectiva pedagógica consistente, correndo o risco de capturas gerencialistas da avaliação, voltadas à produtividade e ao controle, em detrimento de sua função formativa.

Já o Projeto Pedagógico amplia significativamente o que está previsto na legislação, ao implementar ações como a Pesquisa de Disciplinas da Graduação, conduzida semestralmente pela Pró-Reitoria de Graduação com participação ativa de discentes e docentes. Os relatórios dessa pesquisa avaliam aspectos como domínio de conteúdo, clareza didática, uso de metodologias e assiduidade docente, sendo posteriormente analisados em reuniões departamentais e colegiadas. Esse mecanismo fortalece uma cultura institucional de autoavaliação crítica e participativa, em consonância com uma avaliação universitária pautada na ética, na coletividade e no compromisso com a transformação social.

Adicionalmente, a avaliação do desempenho docente no estágio probatório, baseada em critérios como assiduidade, iniciativa, compromisso pedagógico e capacidade intelectual, constitui outro exemplo da complexidade e abrangência do sistema avaliativo da Universidade Federal de Ouro Preto. Esses múltiplos instrumentos formam uma teia de práticas avaliativas que atuam de maneira interdependente, garantindo coerência entre planejamento, execução e acompanhamento da formação.

Assim, o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura expande e qualifica as práticas avaliativas por meio da construção de um sistema integrado, democrático e reflexivo. Sua proposta vai ao encontro de uma concepção de avaliação como processo formativo, e não meramente técnico, promovendo o aprimoramento permanente da prática pedagógica e da formação dos futuros docentes. Trata-se de um modelo que não apenas responde às demandas

institucionais e legais, mas que também fortalece uma cultura universitária comprometida com a qualidade social da educação, com a escuta ativa dos sujeitos envolvidos e com a construção de trajetórias formativas críticas, plurais e engajadas com a transformação da realidade educacional brasileira.

5. CONCLUSÃO

A análise detalhada do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Ouro Preto, em confronto com as diretrizes legais estabelecidas pelo Parecer CNE/CES nº 492/2001, Parecer CNE/CES nº 1363/2001 e Resolução CNE/CES nº 13/2002, evidencia uma significativa consonância entre a proposta institucional e os marcos normativos nacionais. No que se refere ao perfil do egresso, a Universidade Federal de Ouro Preto apresenta uma formulação que abarca tanto as competências gerais quanto as específicas, conforme delineado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Ao enfatizar a formação crítica, a capacidade de mediação entre saber científico e saber escolar e o compromisso com a transformação social, o curso se alinha aos princípios da educação emancipadora e democrática, embora careça de maior detalhamento quanto às competências didáticas específicas para o ensino de História, aspecto também pouco explorado nas próprias diretrizes legais, que mantêm definições genéricas sobre a formação pedagógica.

Em relação à estrutura do curso, o Projeto Pedagógico da Universidade avança ao detalhar a organização administrativa e pedagógica, com corpo docente altamente qualificado, regime de dedicação exclusiva e articulação entre departamentos. A segmentação do Departamento de História em setores temáticos e a atuação interdepartamental promovem coerência didática e interdisciplinaridade, valores presentes na Resolução CNE/CP nº 2/2015, ainda que esta legislação tenha sido posterior ao parecer base. A autonomia institucional, reconhecida pela legislação, é bem aproveitada pela Universidade Federal de Ouro Preto, que estrutura sua oferta de disciplinas obrigatórias, eletivas e módulos interdisciplinares de modo a garantir organicidade e diversidade formativa.

No que diz respeito aos conteúdos curriculares, a Universidade atende amplamente à proposta legal ao organizar seus conteúdos em quatro componentes — prática como componente curricular, atividades formativas pedagógicas, conteúdos específicos e atividades no ensino de História — estruturados de modo a garantir articulação entre teoria e prática. A valorização dos Módulos Interdisciplinares de Formação e da diversidade temática (inclusive com disciplinas sobre culturas afro-brasileira, indígena e Libras) demonstra atenção às exigências contemporâneas da formação docente plural e inclusiva, superando o mínimo previsto pela legislação.

Quanto ao formato do Estágio Supervisionado, o curso apresenta uma proposta robusta, que contempla observação, planejamento, regência, produção de materiais e ações formativas reflexivas. O estágio é tratado não apenas como requisito legal, mas como campo de síntese

entre teoria e prática, com regulamentação interna e flexibilização mediante aproveitamento de experiências em docência, pesquisa e extensão, conforme previsto na Lei nº 11.788/2008. A proposta se alinha à exigência legal de integrar a prática pedagógica ao longo do curso, mas avança ao garantir vivências formativas diversas e acompanhamento sistemático.

As atividades complementares também são bem regulamentadas, com critérios claros e valorização de experiências formativas extracurriculares como monitorias, eventos, extensão e iniciação científica. A atribuição de cargas horárias proporcionais e o processo de validação documentado asseguram o cumprimento das exigências legais e contribuem para uma formação docente ampliada. A legislação, embora reconheça a diversidade das práticas formativas, não especifica critérios de qualidade, o que é suprido pela normativa interna da Universidade Federal de Ouro Preto.

Por fim, quanto às formas de avaliação, a Universidade institui mecanismos que extrapolam a exigência genérica da legislação, articulando o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, os relatórios da Comissão Própria de Avaliação e a visita in loco do Ministério da Educação com processos internos participativos e diagnósticos contínuos. Além disso, a avaliação do corpo docente, por meio da Pesquisa de Disciplinas da Graduação e do estágio probatório, contribui para o aperfeiçoamento permanente do curso.

Dessa forma, conclui-se que o Projeto Pedagógico da Licenciatura em História da Universidade Federal de Ouro Preto atende amplamente às diretrizes estabelecidas pelas legislações investigadas, superando em diversos pontos o que é legalmente exigido. As definições da Instituição demonstram preocupação com a formação crítica, ética, reflexiva e plural do educador, assumindo o compromisso institucional com uma educação de qualidade, inclusiva e socialmente engajada. Ainda que existam fragilidades, como a generalidade das competências didáticas e o desafio da articulação interdisciplinar efetiva, o curso revela um projeto pedagógico coerente, atualizado e sensível às demandas contemporâneas da formação docente em História.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Circular nº 935, de 1979. Orienta os cursos de História quanto à valorização da história regional. Brasília, DF: MEC, 1979.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Decreto-Lei nº 778, de 21 de agosto de 1969. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal de Ouro Preto. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 ago. 1969.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 26 set. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 102, de 18 de fevereiro de 1987. Reconhece o Curso de História da Universidade Federal de Ouro Preto. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 20 fev. 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de

licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 jan. 2002d.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001. Estabelece a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 jan. 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 mar. 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 mar. 2002c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica e dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura, de formação pedagógica e de segunda licenciatura. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências

Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 9 jul. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 1.363, de 4 de dezembro de 2001. Retificação do Parecer CNE/CES nº 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 4 abr. 2002e.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 13, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em História. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 9 abr. 2002f.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Resolução CONAES nº 1, de 17 de junho de 2010. Dispõe sobre o Núcleo Docente Estruturante no âmbito dos cursos de graduação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jun. 2010.

BURGOS, M. T. B.; BELLATO, C. C.. Gerencialismo e pós-gerencialismo: em busca de uma nova imaginação para as políticas educacionais no Brasil. *Sociologia & Antropologia*, v. 9, n. 3, p. 919–943, set. 2019.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 5–15, set. 2003.

DA SILVA, Giovani José; MEIRELES, Marinelma Costa. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. *Revista Crítica Histórica*, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 7–30, 2017.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação: técnica e ética. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 6, n. 3, 2001. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1151>. Acesso em: 29 jul. 2025.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 3, p.

273–280, 2015. DOI: 10.14244/%198271991355. Disponível em:

<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1355>. Acesso em: 29 jul. 2025.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Lentes teóricas para o estudo da construção da identidade docente. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 7, n. 1, p. 9-34, jan./jun. 2016.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; FLORES, M. J. B.; FERNANDES, F. S. Princípios gerais para a reforma dos cursos de licenciatura no Brasil. *Interfaces da Educação*, v. 12, n. 34, p. 589-614, 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. *Comunicação & Educação*, v. 21, n. 1, p. 27–39, 2016.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 136–167, set. 2002.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, out. 2010.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da Informação*. Campinas, SP: Papyrus, 2007. p. 43–62.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MAIA, Fernando Joaquim Ferreira; FARIAS, Mayara Helenna Verissimo de. Colonialidade do poder: a formação do eurocentrismo como padrão de poder mundial por meio da colonização da América. *Interações*, Campo Grande, v. 21, n. 3, p. 577–596, 2020.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15–33.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 8. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Cortez, 2017. p. 24–49.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*.

Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: Editora da UnB, 2001. p. 95–148.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. História das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 36–60.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Manual de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em História. Mariana: UFOP, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Plano de Desenvolvimento Institucional 2015–2025. Ouro Preto: UFOP, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Portaria PROGRAD nº 34, de 2019. Dispõe sobre a regulamentação dos Módulos Interdisciplinares de Formação no âmbito das licenciaturas da UFOP. Ouro Preto: Pró-Reitoria de Graduação, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em História, Licenciatura. Ouro Preto, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Resolução CEPE nº 4450, de 15 de dezembro de 2011. Dispõe sobre o Núcleo Docente Estruturante (NDE) nos cursos de graduação da UFOP. Ouro Preto: UFOP, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Resolução CEPE nº 7488, de 17 de julho de 2018. Dispõe sobre a Política Institucional de Formação de Professores para os cursos de licenciatura da UFOP. Ouro Preto: UFOP, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Resolução CEPE nº 7741, de 2019. Dispõe sobre a reformulação da matriz curricular dos cursos de licenciatura no âmbito da UFOP. Ouro Preto: UFOP, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Resolução CUNI nº 1.868, de 17 de fevereiro de 2017. Aprova o Estatuto da Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto:

UFOP, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Resolução nº 16, de 18 de abril de 1980. Cria o Curso de História da Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 1980.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Colegiado de História. Resolução CH nº 02, de 17 de julho de 2019. Dispõe sobre os parâmetros de carga horária e créditos das disciplinas do Curso de Licenciatura em História. Ouro Preto: UFOP, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Colegiado de História. Resolução CH nº 03, de 2019. Dispõe sobre normas específicas para o Estágio Curricular Supervisionado. Ouro Preto: UFOP, 2019.