

# A construção de um *ethos* de formação: as relações entre os saberes históricos acadêmicos e o ensino de história

Renata Augusta dos Santos Silva\*

## Introdução

O meu público alvo vai para a sala de aula. O que ele precisa para ser um bom docente do ensino básico? (...) Na medida do possível ter a discussão historiográfica (...) comparar autores, demonstrar que não existe a verdade, ela é construída (...) a interpretação de um fenômeno é algo sempre em mudança e essa interpretação como pano de fundo um grande debate. Isso é a primeira coisa que eu estou chamando aqui de espírito crítico. Em segundo lugar (...) ter a capacidade de pensar uma sociedade diferente da sua, ser capaz de pensar a História como um país estrangeiro, ter um olhar para o outro, para o diferente, (...) Essas duas coisas que eu acho que é fundamental. (Professor João, 2018).<sup>1</sup>

---

\* Doutora em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Mestre em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF) tendo também o diploma de graduação em Licenciatura e Bacharelado em História pela mesma universidade, curso concluído em 1994. Trabalho com formação de professores de História tendo atuado por mais de oito anos como professora no curso de Licenciatura semipresencial de História da EAD convênio CEDERJ/UNIRIO. Atualmente sou professora da Educação Básica e da Pós-Graduação (Especialização em Ensino de História) do Instituto Federal Colégio Pedro II. E-mail: reaugusta1@gmail.com.

Com o objetivo de estabelecer uma relação mais próxima com os entrevistados e leitores, as fontes orais serão referenciadas somente pelo primeiro nome.

<sup>1</sup> Texto sobre a posição da Associação Nacional de História (ANPUH): INFORMATIVO ELETRÔNICO 28, DEZEMBRO/2001 - DIRETIZES CURRICULARES/FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Disponível em: <[https://www.pr.anpuh.org/arquivo/download?ID\\_ARQUIVO=4394](https://www.pr.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=4394)> Acesso em: 28 jun. 2020.

**As preocupações em torno da formação de professores** ganharam força no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, com os debates sobre o modelo de formação que seria determinado pelas políticas públicas educacionais então em curso. Resultaram desse processo as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores (DCNFP) e as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História (DCNH), que seriam responsáveis por direcionar a elaboração ou reelaboração dos currículos dos cursos de graduação. O direcionamento para a reestruturação das licenciaturas estava dado.

Este período foi marcado por intensos debates entre os historiadores. Debates que se relacionavam com as lutas dos historiadores contra as licenciaturas curtas e, paralelamente, com o impulso da profissionalização da pesquisa histórica nas universidades, com a consolidação da pós-graduação. A primeira versão do texto das DCNH foi feita por Ciro Flamarion Cardoso, Elizabeth Canceli e Margareth Rago.<sup>2</sup> Neste texto, fica evidente a indissociabilidade entre pesquisa e ensino, tendo como pressuposto que para ensinar História é preciso conhecer como se constrói o conhecimento na área.

O documento proposto pela Associação Nacional de História (ANPUH) foi a base para a elaboração das DCNH. Contudo, alguns pontos seriam modificados, gerando uma imensa insatisfação dos historiadores que repudiaram tais mudanças. Havia um entendimento de que se rompia a proclamada indissociabilidade, provocando uma divisão na formação promovida nos cursos de graduação em História.

O documento oficial do Ministério da Educação (MEC), que organizava todas as licenciaturas no Brasil, vinculava as DCNH às DCNFP (Parecer CNE/CP n. 09/2001).<sup>3</sup> Esse parecer estabeleceu que as instituições de ensino superior passassem a ter cursos de licenciatura com terminalidade própria e deveriam se submeter às Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior.

Nesse contexto das reformulações curriculares, de tensões e debates, o sentido da formação inicial do professor de História estava sendo (re)construído. Este processo vai definir percursos de formação e perfis de curso. Um *ethos* de formação estaria sendo constituído, ou mesmo confirmado, neste momento. Mas, que *ethos* de formação seria esse?

---

<sup>2</sup> Decreto nº 7/09 de 12 de maio. Diário da República de Angola, I Série, nº 87 – Estabelece a reorganização da rede de instituições de ensino superior públicas, a criação de novas instituições de ensino superior e o redimensionamento da Universidade Agostinho Neto, revogando o Decreto n.º 33/ 07, de 24 de abril e o Decreto Executivo n.º 60/ 01, de 5 de outubro. Disponível em: <[http://www.pnfg.gov.ao/sites/default/files/docs/decreto\\_7-09.pdf](http://www.pnfg.gov.ao/sites/default/files/docs/decreto_7-09.pdf)>. Acesso em: 22 jul. 2020.

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2020.

*Ethos* é uma expressão de origem grega que se refere aos aspectos ligados ao comportamento humano e suas disposições permanentes de viver e agir de uma determinada forma, uma espécie de orientação habitual, costume, “tornando-se lugar privilegiado da práxis humana” (Ribeiro, 2008).

Para o antropólogo norte-americano Clifford Geertz, o conceito de *ethos* é entendido como “o tom, o caráter”; em suas palavras:

[...] os aspectos morais (e estéticos) de uma cultura, os elementos valorativos, foram resumidos sob o termo de “ethos”, enquanto os aspectos cognitivos, existenciais foram designados pelo termo “visão de mundo”. O “ethos” de um povo é o tom, o caráter e a qualidade de sua vida, seu estilo moral e estético, e sua disposição é atitude subjacente em relação a ele mesmo e ao seu mundo que a vida reflete. [...] A crença religiosa e o ritual confrontam e confirmam-se mutuamente; o ethos torna-se intelectualmente razoável porque é levado a representar um tipo de vida implícito no estado de coisas real que a visão de mundo descreve, e a visão de mundo torna-se emocionalmente aceitável por se apresentar como imagem de um verdadeiro estado de coisas do qual este tipo de vida é expressão autêntica. (Geertz, 2008, p. 93).

Apesar das ideias de Geertz se dirigirem aos estudos sobre religião, em que tenta desvendar sua dimensão cultural e simbólica, podemos encontrar boas pistas para pensarmos a construção de uma dada cultura institucional, na medida em que descobrir algo sobre o *ethos* nos ajudaria a perceber o que estaria, afinal, “implícito no estado de coisas real que a visão de mundo descreve”, melhor dizendo, o que o modelo de formação descreve. As pessoas não viveriam o tempo todo dentro de rituais permeados por símbolos, mas, sim, no mundo cotidiano, com os objetos do senso comum. Contudo, podemos observar o impacto e a influência desses rituais para além da sua duração, encontrando suas marcas nas ações cotidianas, individuais e coletivas.

Podemos relacionar essa concepção de *ethos* com a conformação de um determinado entendimento ou um senso comum a respeito da formação de professores. Esta dada conformação estaria dando sentido a esses processos, influenciando a constituição das docências dos professores de História da educação básica, que são egressos dos cursos de graduação.

Para investigar um pouco mais sobre esse *ethos* de formação, nossa proposta foi estudar os percursos de formação de professores dos cursos de História. Esta tarefa nos impôs a necessidade de analisar não só a organização curricular, mas também a ação cotidiana de diferentes sujeitos envolvidos no processo, como, por exemplo, os professores das disciplinas específicas. Essas ações se expressam na organização de uma grade curricular, ementas, na elaboração de objetivos e

programas das disciplinas oferecidas e na relação com as disciplinas pedagógicas ministradas pelas faculdades ou departamentos de educação.

## Disciplinas específicas, currículo e diretrizes

O desafio dos cursos de História seria o de promover uma formação indissociável de um historiador-pesquisador-professor. Historiador e professor deveriam ser duas faces de uma mesma moeda. Contudo, existiria uma complexa relação entre os textos das diretrizes mencionadas, os currículos, as escolhas pedagógicas, que estruturaram a elaboração das disciplinas, e o trabalho do docente universitário.

Os textos das políticas públicas, apesar de terem um caráter mandatório, estiveram sujeitos a disputas, (re)interpretações e debates (Mainardes, 2006). Além disso, estaria em jogo a constituição de um determinado *ethos* de formação nos cursos de História. Mas qual seria este *ethos* de formação? Quais as suas características?

Os currículos dos cursos deveriam se organizar levando em conta a relação entre as disciplinas específicas, as disciplinas pedagógicas (oferecidas pelo departamento e/ou faculdade de educação), os laboratórios ou seminários de ensino e de pesquisa, as disciplinas optativas e os estágios supervisionados. Em um curso de licenciatura,<sup>4</sup> a articulação dessas disciplinas teria como objetivo comum a formação de professores de História. Mas o que significaria formar um professor de História?

Nessa perspectiva, a opção por determinados caminhos de estruturação das disciplinas estaria dialogando com objetivos pessoais e coletivos e com determinados entendimentos de como deve ser o perfil desta formação. O professor universitário que vai ministrar as disciplinas específicas do curso de História e, conseqüentemente, formar professores que atuarão na educação básica, na maior parte das vezes, é um especialista, mestre e/ou doutor em determinado campo de estudos da História, que prestou concurso para uma área ou disciplina.

Nesse sentido, a lógica disciplinar e teórica ainda estaria muito presente na constituição dos quadros da docência universitária e, por conseguinte, nos cursos de formação. As disciplinas específicas ditariam o sentido da formação.

---

<sup>4</sup> Neste caso me refiro aos três tipos de cursos selecionados para a pesquisa: que ainda não possui entradas independentes para licenciatura e bacharelado; com entrada independente; que só possui licenciatura. Nos dois primeiros tipos de curso, bacharelados e licenciandos teriam grande número de disciplinas comuns.

Para investigarmos essas e outras questões, foram feitas entrevistas com professores de diferentes disciplinas específicas dos cursos de graduação em História das três universidades pesquisadas, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP).<sup>5</sup> As entrevistas foram individuais e realizadas no primeiro semestre de 2018. Era importante perceber como esses professores planejam seus cursos, seus objetivos ao ensinarem suas disciplinas, os saberes que são mobilizados no exercício de suas docências e a relação que estabelecem com o ensino de História.

Esses professores também estão constituídos de saberes, mobilizados no exercício de suas docências no ensino superior. Descobrir como esses professores fazem suas escolhas, definindo seus objetivos e estratégias pedagógicas, nos ajuda a perceber quais são os sentidos atribuídos à docência universitária, como entendem o papel de professores formadores de professores de História e que relações estabelecem com o ensino de História.

## O saber histórico acadêmico e saber histórico escolar

Ao tratar a questão da formação de professores, muitas pesquisas centram suas análises no papel das disciplinas pedagógicas, nas didáticas específicas ou na experiência dos estágios supervisionados. Esses trabalhos têm sido de fundamental importância para compreendermos as mudanças ocorridas no processo de formação, nos resultados atingidos pelos programas de iniciação à docência, no trabalho com educação histórica, entre outros. Contudo, pouco tem se falado do papel das disciplinas específicas na formação de professores de História. São essas disciplinas, como História do Brasil, História da América, História Antiga, História da África, entre outras, que compõem o núcleo comum da formação de bacharelados e licenciandos. Entendemos que elas possuem um papel importante nesse processo, como um ponto de partida que precisa ser melhor investigado.

As disciplinas específicas estariam inscritas no que Maurice Tardif aponta

---

<sup>5</sup> A escolha dos cursos se justifica pelos seguintes aspectos: o curso de História da UNIRIO surgiu no início dos anos 2000, no contexto dos debates sobre a elaboração das diretrizes; este fato contribuiu para que grande parte de seu currículo fosse construído de acordo com as novas políticas; o curso da UERJ/FFP do campus de São Gonçalo criado nos anos 1990, tem como especificidade ser uma licenciatura sem que a unidade ofereça também o curso de bacharelado; o curso de História da UFRJ é o mais antigo e ainda se encontra em fase de reestruturação.

como saberes disciplinares que compõem, junto com os saberes profissionais (da Ciência da Educação), os saberes curriculares e os saberes da experiência, a pluralidade dos saberes docentes. Estes saberes são aqueles “transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores” (Tardif, 2002, p. 38). Como coloca Monteiro:

A relação entre o saber acadêmico de referência e o saber ensinado merece também uma pesquisa ampliada, na qual sejam investigadas construções epistemológicas utilizadas no saber ensinado, contrapondo-as com aquelas pertinentes ao saber acadêmico, para tornar possível uma análise mais profunda e a melhor compreensão desta relação de grande complexidade e ainda muito pouco conhecida. (Monteiro, 2007, p. 230).

Em trabalhos que pesquisam ensino de História, voltados para a compreensão de como se constitui o saber histórico escolar, essas disciplinas estariam compondo os chamados saberes acadêmicos de referência ou a história acadêmica que em conjunto com valores, práticas sociais e culturais ajudariam a constituir a chamada história escolar. Portanto, o saber histórico acadêmico não é a única referência para a construção do saber histórico escolar.

[...] no ensino de História, trabalhamos com um primeiro estrato constituído pelo consenso sobre os fatos estabelecidos, como, por exemplo, a execução de Tiradentes em 21 de abril de 1792, ou a tomada da Bastilha em julho de 1789, fatos estes cuja legitimidade é estabelecida pelas universidades e demais centros de pesquisa. Se a escola é responsável pela veracidade daquilo que ela enuncia, é o saber acadêmico que legitima o saber ensinado. (Monteiro, 2007, p. 105).

O ensino de História é um processo muito mais complexo do que a “enunciação de fatos estabelecidos” (Monteiro, 2007, p. 105). Existiria uma dimensão ética e cultural na seleção dos conteúdos que vão ser ensinados. É importante ressaltar que o saber ensinado é organizado por uma lógica própria e não teria apenas como referência o saber acadêmico, mas seria também constituído por ele. Esta questão se relaciona com um dos pressupostos da análise de Monteiro que aponta para a seguinte perspectiva:

[...] no conjunto de saberes aprendidos durante a formação, o conhecimento dos aspectos estruturais, dos princípios da organização conceitual e de investigação dos saberes disciplinares, que permitem identificar as principais

ideias, habilidades e paradigmas que orientam a produção do conhecimento no campo, é importante para a realização da prática pedagógica com autonomia, embora os saberes escolares não sejam os saberes disciplinares de referência. (Monteiro, 2007, p. 38).

As análises sobre o saber escolar e os saberes acadêmicos se relacionam com as discussões sobre transposição didática no campo da História, com suas possibilidades e limites. Esta é uma questão complexa que não poderíamos enfrentar dentro dos limites deste artigo. Contudo, alguns aspectos analisados por Monteiro ajudam a nossa reflexão sobre a formação inicial em História. A autora destaca que a História possuiria diferentes perspectivas de inteligibilidade, tais como a história positivista, dos *Annales*, marxista, e também diferentes eixos de análise, como a história temática (história econômica, história cultural, história política) e a cronológica (Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna, Idade Contemporânea, Tempo Presente, etc.). Uma questão difícil e fundamental se originaria dessas diferentes perspectivas apontadas: “qual história utilizar como referência acadêmica para se contrastar com o saber a ensinar?” (Monteiro, 2007, p. 103).

Os estudos sobre a docência escolar apontam que não existiria uma filiação definida e rígida a uma determinada corrente, mas uma “síncrese de diferentes matizes teóricos” (Monteiro, 2007, p. 107). Outra questão seria a articulação dos saberes acadêmico e escolar. Monteiro defende uma perspectiva de que o saber escolar “é criado e se transforma em fluxos descendentes e ascendentes, que incorporam inclusive outras mediações e saberes na relação saber acadêmico/saber ensinado” (Monteiro, 2007, p. 114). No lugar de uma transposição se prefere falar em uma interpelação.

Os conhecimentos específicos aprendidos nos cursos de História e sua relação com os conhecimentos escolares estariam inseridos na perspectiva trazida por Ilmar Rahloff de Mattos, que coloca que os professores, ao lecionarem, contam uma história e para fazerem isso vão buscar orientação na “produção historiográfica, em suas múltiplas referências teóricas e metodológicas e em suas diversas dimensões: livros, artigos, teses, revistas de história de cunho acadêmico (...)” (Mattos, 2006, p. 22), que ele chama de “especiaria alheia”.

Para o professor dar sentido ao que ensina, ele busca no saber acadêmico “subsídios que lhe permitam produzir versões coerentes com seus pontos de vista e que tenham uma base de legitimidade dentro do campo” (Monteiro, 2007, p. 106). É importante que reconheçamos o professor como um autor que constrói um texto de saber e a sala de aula como um espaço de ação e produção de saberes. Esse entendimento passa também pelo reconhecimento da complexidade da relação entre a história acadêmica e a história escolar.

## As disciplinas específicas e a formação de professores

Para entender essas relações, escolhemos entrevistar professores que ministram diferentes disciplinas específicas, tais como: História Antiga, História da África, História Moderna, História do Brasil e História da América.<sup>6</sup> As perguntas se relacionaram a diversos aspectos do trabalho docente, como o planejamento dos cursos, objetivos, metodologias de trabalho, relação ensino/pesquisa e compreensão a respeito do papel das disciplinas específicas na formação do professor de História. A ideia era perceber como esses professores compreendiam suas práticas docentes, o que valorizavam em seu trabalho cotidiano e como percebiam a questão da formação de historiadores/professores de História, e como se relacionavam com o ensino de História.

As entrevistas foram analisadas em conjunto. O objetivo principal era perceber o que significava formar um professor de História para esses professores universitários. Quais seriam os objetivos de suas disciplinas? O que seria fundamental para se formar um bom professor na visão desses professores?

A ideia era compreender a construção de um determinado *ethos* de formação e de professor formador que, com poucas variações, estaria presente nos três cursos analisados. Apesar de algumas especificidades que iremos apontar, daremos ênfase em nossa análise aos aspectos comuns presentes nos discursos dos professores das três universidades.

As entrevistas iniciaram com perguntas mais gerais sobre a identificação do entrevistado, a formação e a experiência profissional e sobre os cursos oferecidos no primeiro semestre de 2018 e para que alunos/períodos eles se destinavam. Logo em seguida, a primeira pergunta se referiu a questão dos objetivos da disciplina.

Era importante, neste momento, reconhecer as intencionalidades pedagógicas dos professores das disciplinas específicas ao elaborarem seus cursos. Apontar e analisar as preocupações que estariam por trás das escolhas desses professores. Além disso, buscamos compreender os sentidos e os significados das aulas que seriam ministradas ao longo do semestre, relacionando seus objetivos e suas estratégias didáticas.

O primeiro aspecto que observamos nas entrevistas se refere à organização dos conteúdos das disciplinas específicas ministradas pelos professores entrevistados.

---

<sup>6</sup> Professores entrevistados: Claudia Rodrigues e Ricardo Salles: professores do Departamento de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); Maria Letícia Corrêa: professora do Departamento de Ciências Humanas da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Marieta de Moraes Ferreira; João Luiz Ribeiro Fragoço e Juliana Beatriz Almeida de Souza: professores do Instituto de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

A maioria dos professores entrevistados, sem diferença, entende que um curso de graduação deve ser panorâmico, capaz de tratar das principais questões historiográficas de um determinado tema. Os três currículos se organizam a partir da divisão clássica quadripartite – Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea – e, no caso do Brasil, a partir da divisão política – Colônia, Império e República. Ao planejar os cursos, cada professor seleciona o que considera significativo para ser ensinado. Isso é um movimento comum, algo que os estudos mostram que todo professor faz ao planejar suas aulas, tanto na universidade, como na educação básica.

A visão panorâmica teria nuances. A escolha seria por um panorama historiográfico, de conteúdo ou as duas coisas? Como isso ocorre? O que observamos é que, de uma forma geral, a visão panorâmica vem acompanhada de uma preocupação em aliar a questão factual à apresentação do debate historiográfico que envolvia aquele tema. Podemos observar estes aspectos nos seguintes trechos:

O meu objetivo básico dessa disciplina é dar um panorama da história da Europa no século XIX apresentando os principais eventos, os principais acontecimentos de uma forma bem tradicional, eu acho que estas disciplinas servem para isso [...] uma das funções dessa disciplina básica é introduzir estas interpretações da Revolução Francesa, das revoluções de uma maneira geral, sobre capitalismo sobre o Antigo Regime, enfim, eu busco pontuar isso. (Professor Ricardo, 2018).

As aulas do professor Ricardo parecem ser mais conduzidas por sua fala e menos pelo debate de textos em sala de aula. Ele demonstra uma preocupação em apresentar os eventos do século XIX na perspectiva de montar um panorama mais geral para ajudar na compreensão das interpretações de eventos importantes, como a Revolução Francesa.

A professora Maria relata que já trabalhou de diversas maneiras e que tem feito algumas mudanças em seu planejamento. Inicialmente, trabalhava de forma panorâmica e, com o tempo, foi caminhando para leituras mais específicas, com foco no debate historiográfico.

Eu já trabalhei de diversas maneiras [...] eu já trabalhei de uma forma mais panorâmica e eu fui modificando, eu acho que modifico quase todo semestre um pouco, eu vou incorporando novas leituras que eu fui estudando, e então faço algumas leituras para debate historiográfico. Acho mais importante do que fazer a leitura panorâmica. (Professora Maria, 2018).

A opção por um curso panorâmico também seria uma estratégia para romper com os cursos muito vinculados ao recorte de pesquisa do professor que ministra a disciplina, os chamados cursos “monográficos”. Os professores afirmam ser comum, por vezes, que o recorte estabelecido para o curso se relacione diretamente com suas pesquisas de mestrado ou doutorado, o que promoveria um mergulho intelectual mais vertical em um determinado tema, rompendo com uma visão panorâmica da disciplina. Esse tipo de abordagem mais específica, e muitas vezes mais próxima dos interesses de pesquisa dos professores, foi entendido como devendo ser uma característica das disciplinas de laboratório de pesquisa ou disciplinas optativas, por exemplo, que são escolhidas pelo aluno para completar sua grade de formação. Poder escolher este tipo de disciplina e abordagem é fundamental um curso de História em que os alunos têm um primeiro contato com recortes temáticos que vão estimular muitas vezes futuras pesquisas de mestrado e doutorado e também diferentes práticas profissionais.

Em sua entrevista, a professora Claudia afirmou que a preocupação deve ser montar um curso voltado para a compreensão de estruturas básicas, como a lógica da organização da sociedade colonial brasileira e suas várias interpretações. A professora defende muito claramente a estruturação de um curso com base na discussão historiográfica.

Uma coisa que eu sempre converso com eles em função da nossa modernidade é que o conteúdo está muito acessível [...] os fatos chegam até eles. O problema é, o que fazer com eles. A interpretação. Eu procuro canalizar o curso mais como uma disciplina que procura entender as estruturas básicas da sociedade colonial brasileira para entender a lógica e verificar como isso foi diferentemente interpretado. A questão da historiografia. Então, para os alunos de História (porque eu também dou esta disciplina para os alunos de museologia) [...] para a História, é basicamente historiográfico. Até para chamar a atenção para a nossa importância ali, porque se você for só trabalhar a questão processual, a isso eles têm acesso fácil. [...] para trabalhar com eles a leitura para perceberem e compreenderem qual era a tese e o argumento daquele autor e como isso vai ser questionado por outro autor subsequente. E mostrando para eles que o que é colocado em um momento é visto como algo bem moderno, e com o passar do tempo, passa a ser deslocado, mas que novas interpretações só surgem a partir daquilo que foi colocado antes. Numa escala evolutiva, Caio Prado, Fernando Novais, Ciro, Frago, vou nos que considero basilares e trabalho com eles, porque é bem abstrato para eles compreender esta questão da discussão. Então eu procuro apresentar o contexto de produção daquele autor, quem era aquele autor, se era historiador ou não, quais os livros [...]. (Professora Claudia, 2018).

Existiria um objetivo comum entre os professores: ensinar como se constrói o conhecimento histórico. É importante que o aluno da graduação saiba que a história não é apenas contar uma história. Não é apenas a narrativa sobre os fatos. Este tipo de prática, fortemente presente no trabalho destes professores das disciplinas específicas, estaria dialogando com a valorização da pesquisa e do próprio pensamento científico.

Nas últimas décadas a perspectiva de entender a história como conhecimento também está presente na educação básica. Um bom exemplo deste aspecto é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que avalia os livros didáticos que serão utilizados nas escolas públicas do país. Na avaliação, no caso de História, o positivo é tratar no livro a construção do conhecimento, fazer com que o aluno perceba que existe uma escrita da história regida por regras próprias de um campo de estudo.

Outro objetivo que esteve presente nas entrevistas foi o de fazer com que os alunos reconheçam os textos e autores que abordam determinados temas considerados basilares da formação do historiador. Esta perspectiva está relacionada, por exemplo, à fala de Ricardo sobre os pressupostos do seu curso.

Como é que eu fiz o curso? Eu escolhi, o primeiro pressuposto do curso que é: estuda quem quer e aprende quem quer. E o que eu quero deles? Que eles assistam as aulas e prestem atenção nas aulas. Mais do que isso, o segundo passo para isso, seria ler o Hobsbawm e o terceiro passo, acompanhar o restante da bibliografia [...] Tem uma bibliografia básica [...]. (Professor Ricardo, 2018).

Esta visão entende que uma boa formação passaria necessariamente pela preocupação em fazer com que os alunos reconheçam e consigam interpretar os autores considerados “clássicos” sem os quais sua formação seria considerada incompleta.

[...] e também, uma preocupação de apresentar determinados clássicos para os alunos. Quando eu trabalho Primeira República eu sempre dou o José Murilo, dou o Vitor Nunes Leal, o Boris Fausto, algumas obras que marcaram, gosto de apresentar para os alunos balanços historiográficos. (Professora Marieta, 2018).

A professora Marieta demonstra claramente um compromisso com os clássicos, que se aproxima com o objetivo do professor Ricardo quando fala da importância de que seu aluno leia o historiador Eric Hobsbawm. Por sua vez, a professora Claudia tem um compromisso diferente, embora vá aos clássicos, seu

compromisso maior é com o debate historiográfico. Ela estaria submetendo os clássicos a este debate próprio do campo da pesquisa histórica.

A opção por cursos panorâmicos de base historiográfica e factual em vez de cursos com recortes mais específicos, chamados de cursos monográficos, representou uma preocupação genuína com a formação dos alunos, seja tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura. No caso dos licenciandos, esta necessidade estaria relacionada ao fato de que os alunos, como futuros professores, precisariam adquirir uma chamada visão mais ampla dos conteúdos que futuramente seriam trabalhados por eles na educação básica. Esta preocupação estaria relacionada mais às disciplinas obrigatórias do que às optativas.

Analisando as aulas de professores, Monteiro afirma ser comum o uso de comparações e analogias com situações do presente ou remetendo a um conhecimento estudado. “Não ficou muito evidente uma preocupação em superar visões equivocadas, mas, sim, ensinar o que precisava ser aprendido para o vestibular” (Monteiro, 2007, p. 114). A ideia presente era a de tornar o conhecimento familiar e, assim, compreensível.

Dessa forma, na escola, os conhecimentos estariam sendo organizados com base em uma outra racionalidade, que envolveria diversos processos, entre eles a despersonalização.

No que se refere à despersonalização, uma das características do saber ensinado identificada por Chevalard, Moniot lembra que ela “ameaça” também os historiadores, permanentemente confrontados com a exigência de elucidar os processos de produção do conhecimento e de produção do passado, para superar a tendência de operar na representação de um passado objetivado. (Monteiro, 2007, p. 106).

Neste trecho, a autora desenvolve uma das categorias propostas por Chevalard, que ilumina os processos que fazem com que os saberes possam ser objetos de ensino escolar. A despersonalização se refere a uma dissociação entre o pensamento e sua produção discursiva em que “o ‘saber a ensinar’ e o ‘saber ensinado’ não representam referências de autoria que são fundamentais no espaço acadêmico” (Monteiro, 2007, p. 86). No caso da universidade, a preocupação com uma visão panorâmica historiográfica sobre o tema e o reconhecimento dos autores clássicos foram considerados pilares importantes da formação do profissional da área de História. Portanto, uma boa formação envolveria os aspectos relacionados a compreensão de que o conhecimento histórico é uma construção, uma elaboração do passado.

O processo de despersonalização não seria uma marca da história ensinada no âmbito universitário e nem mesmo faria parte de uma reflexão sobre as

características do ensino da história escolar. Para além das diferentes racionalidades observadas, caberiam aqui algumas perguntas importantes quando refletimos sobre a formação de professores.

Em que medida essa formação estaria dialogando com esses processos próprios da construção do saber histórico escolar? Percebemos claramente que, para os professores, os cursos de História devem se preocupar com a construção de uma base sólida dos conhecimentos historiográficos, este seria o objetivo fundamental das disciplinas específicas. Mas como pensar sobre as questões do ensino e sobre o diálogo entre essa base e as necessidades dos futuros professores, para que eles possam operar na perspectiva de sua desconstrução na dinâmica da docência escolar? Isso deveria ser uma preocupação também das disciplinas específicas?

A questão conceitual e a construção de um raciocínio histórico também foram preocupações presentes na fala de alguns professores. A comparação entre diferentes sociedades que viveram em um mesmo período afastaria o aluno de modelos pré-concebidos, fazendo com que ele conseguisse perceber as lógicas próprias de cada sociedade.

Minimamente que o aluno tenha a capacidade de raciocínio em história. O que eu chamo de raciocínio? Que ele tenha a capacidade de comparar, através daquilo que eu chamo de método comparativo, comparar as lógicas das diferentes sociedades, Portugal, Inglaterra, França, enfim [...] tentar fazer com que o aluno minimamente entenda este período de Moderna não tanto através de modelos pré-fabricados como absolutismo, sociedade agrária com base no campesinato, pretendo ir um pouco mais além disso, tentando demonstrar que apesar de ter alguns pontos semelhantes entre estas sociedades elas possuíam lógicas distintas [...] através disso apresentar minimamente para o aluno um raciocínio em história, seja a questão da temporalidade, seja a questão também em um mesma temporalidade [...] fazer com que eles entendam que o século XVII não é único em todos os cantos da Europa. (Professor João, 2018).

O professor João destaca a importância de não se trabalhar, por exemplo, o século XVII com modelos interpretativos pré-concebidos. É necessário que os alunos consigam compreender os modos de vida de outras sociedades em diferentes tempos e espaços, comparando diversas lógicas de organização social. Isso faria parte do que o professor chama de um raciocínio histórico.

O esforço se daria no sentido de construção de um futuro historiador que consiga perceber que não existiria um modelo único de sociedade em um determinado período, mas que em um mesmo século, como citado na entrevista,

existiriam diferentes tipos de sociedades, que esse período “não é único em todos os cantos”. Esta perspectiva seria uma daquelas para a compreensão da construção do conhecimento histórico. Compreender as múltiplas temporalidades contidas em um mesmo período cronológico está entre as operações intelectuais mais importantes no processo de tornar-se um historiador. Comparar semelhanças e diferenças entre as sociedades, rompendo com uma visão evolucionista e positivista.

Um outro aspecto presente nas entrevistas se refere a uma ação “intuitiva” relacionada ao exercício da docência nesses cursos. É comum a afirmação de que, inicialmente, os professores, quando começam a dar aulas, façam suas escolhas pedagógicas ainda marcadas por um traço mais intuitivo e que, com o passar do tempo, as escolhas vão se tornando mais conscientes.

Esse também é um problema enfrentado por professores da educação básica. Dar aula no ensino superior também estaria envolvendo necessidades de enfrentar formas de ensinar que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem. Então, implica, de alguma forma, aprender a ensinar, tal qual o professor na escola. Tardif aponta os anos iniciais da docência como fundamentais na estruturação do saber da experiência, que começa a ser construído antes, na formação inicial e, principalmente, na passagem pelos bancos escolares. Para ele, esses saberes “brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser” (Tardif, 2002, p. 39). O professor, como qualquer outra profissão, aprende também com a socialização, com outros profissionais mais experientes.

Nas entrevistas, os professores demonstram preocupação com a História que vai ser ensinada por seus alunos que estão se formando professores. Contudo, em diversos relatos, esta preocupação não consegue se traduzir em uma ação efetiva e sistematizada em seus cronogramas e programas de curso. Podemos observar isto, por exemplo, quando a professora Cláudia, perguntada se existiria algum tipo de ação mais sistematizada em relação à questão do ensino incluída em seu programa de curso, responde:

Não, não é sistematizado, ela vai do, como eu falei, não é nada sistematizado, já vai porque está introjetado, até porque se o graduando vai fazer licenciatura ele vai dar aula, mas se ele não conseguir pensar minimamente que aquele conteúdo não é dado, ele é produzido, existem várias interpretações. É o que eu sempre digo, vocês precisam saber disso, porque quando vocês forem escolher um livro didático, ter que produzir um texto, sobre determinado assunto, vocês têm que saber sobre que linha vocês estão seguindo, vocês não podem fazer um texto para os alunos ou trabalhar um livro didático

sem se situar em relação a isso, [...] não tem nada sistematizado. (Professora Claudia, 2018).

Essa postura também aparece nas palavras da professora Juliana

Isso não, porque talvez eu não tenha encontrado uma estratégia para isso [...] Cada vez mais (eu tenho isso em vista). Nunca foi uma coisa que estivesse ausente, mas cada vez mais eu penso sobre isso [...] Mas ter como perspectiva a questão do ensino [...] eu sempre tive, mas como eu disse é um crescente pelo próprio amadurecimento. (Professora Juliana, 2018).

Nas entrevistas apresentadas percebemos que a preocupação com o ensino está presente, mas não de uma forma sistematizada. Ela ainda estaria amadurecendo nas práticas de muitos professores. Existiria uma certa normalização da não sistematização quanto às questões que envolvem a perspectiva do ensino, ou seja, a recorrência dessa fala aponta para um silenciamento que acaba por dar voz a outras escolhas. Ao mesmo tempo, parece haver uma convergência de posições e um esforço de sistematização em torno dos objetivos relacionados ao entendimento de como se dá a escrita da História, as regras para a produção desse conhecimento, seus debates e suas interpretações. Este aspecto, assim como a questão da perspectiva intuitiva, estaria relacionado às dimensões tácitas de conhecimento que integrariam os saberes docentes.

Mas sobre esse conhecimento tácito importa saber exercer, pela *meta-análise* referida, a desconstrução, desocultação e articulação necessárias à sua passagem a *saber articulado* e *sistemático*, passível de comunicação, transmissão, discussão na comunidade de pares e perante outros – sem o que o seu desenvolvimento resulta impossível ou diminuto, perdendo-se infundáveis energias e progressos relevantes do conhecimento produzido pelos docentes, por força desta limitação, muito forte na classe, e explicável entre outros factores, pelo praticismo que historicamente se associou à representação social do professor. (Roldão, 2007, p. 101, grifos nossos).

Nessa passagem, Roldão está preocupada em analisar aspectos que compõem o conhecimento profissional dos professores. A construção dos conhecimentos profissionais e das intencionalidades da ação docente envolveriam a passagem de conhecimentos tácitos aos saberes articulados e sistematizados. Somente dessa forma eles se tornariam passíveis de comunicação e circulação entre os pares. Este seria um passo importante para uma discussão coletiva dentro e fora das instituições. A dificuldade que reside nesse processo de desocultação, reflexão

e articulação constitui obstáculo para se pensar a formação de professores e o próprio papel do professor formador, bem como as pautas de discussão coletiva que deveriam envolver este debate.

Nos cursos analisados, as disciplinas específicas são oferecidas para licenciandos e bacharelados. Sendo assim, os objetivos dessas disciplinas deveriam estar relacionados às duas formações.<sup>7</sup> Mas como ficariam as questões ligadas às especificidades de cada uma dessas formações? Existiriam especificidades? Pensar sobre isso nos remete a constatação de que esses objetivos são, ao mesmo tempo, individuais, próprios de cada disciplina, e, também, coletivos, dizem respeito aos objetivos curriculares, portanto, mais amplos, que dialogariam com o conjunto de professores do curso. Apesar dos esforços no sentido de garantir uma boa formação para os alunos, o que observamos nos relatos, de uma maneira geral, é que as pautas de discussão das instâncias colegiadas dentro dos cursos de História e o próprio processo de construção das disciplinas estariam, de certa forma, distantes de um debate mais consistente em relação a questão do ensino e da formação de professores.

A prática do docente universitário é, de forma geral, revestida de muitas dúvidas sobre as características que são próprias da História escolar e sobre o modo que se opera a construção desse conhecimento. Para o professor João:

Não existiam grandes diferenças. Eu nunca tive uma orientação para se ter uma postura diferente para a licenciatura diante daquilo que chamamos de bacharelado. A minha posição é que tanto a licenciatura quanto o bacharelado [...] O meu público alvo vai para a sala de aula. O que ele precisa para ser um bom docente do ensino básico? Ter uma ideia crítica, daí essa discussão historiográfica. Na medida do possível ter a discussão historiográfica [...] comparar autores, demonstrar que não existe a verdade, ela é construída [...] a interpretação de um fenômeno é algo sempre em mudança e essa interpretação como pano de fundo um grande debate. Isso é a primeira coisa que eu estou chamando aqui de espírito crítico. Em segundo lugar [...] ter a capacidade de pensar uma sociedade diferente da sua, ser capaz de pensar a História como um país estrangeiro, ter um olhar para o outro, para o diferente, [...]. Essas duas coisas que eu acho que são fundamentais. Mas agora se você me perguntar [...] como ele vai apresentar isto para um aluno de 6 anos, de 7 anos, isso não é problema meu, eu vou te falar muito francamente, eu não fui treinado para isso. Como ele vai apresentar..., eu acho que ele deve até apresentar quem foi são Tomás de Aquino, o que é a ideia de comunidade política etc. e tal e se um garoto de 6, 7 anos tem neurônios conectados aí é

---

<sup>7</sup> Excetuando-se o curso da UERJ/FFP, que só tem o curso de licenciatura.

uma questão técnica, uma questão didática que eu não estou habilitado para isso. Não fui treinado para isso. Talvez a próxima geração de profissionais da universidade eles sejam habilitados para isso. Mas eu não fui habilitado, e eu sinceramente acho que se você está na graduação o aluno deve apresentar, aprender a dar aula para o ensino básico, para o ensino médio enfim, de uma forma compreensiva. Mas isso não significa necessariamente que alguns tópicos sejam suprimidos. (Professor João, 2018).

O professor João reconhece algumas limitações e aponta para o que de fato pode ensinar aos seus alunos. Para ele, os instrumentos para formar um bom professor estariam ligados à ideia de construção de um “espírito crítico” capaz de questionar verdades estabelecidas, compreender os debates historiográficos, comparar autores e interpretações, pensar na história como um “país estrangeiro”. O bom professor, formado nos cursos de História, deveria ser capaz de compreender os mecanismos que envolvem a construção do conhecimento histórico. Nesse sentido, ele acredita fazer isso, mas, ao mesmo tempo, percebe que as questões referentes ao ensino de História são importantes e deveriam ser melhor enfrentadas. Apesar de não se sentir habilitado para isso, o professor reconhece que a formação inicial precisa também se dedicar à reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem e que talvez outras pessoas dentro do curso estivessem mais bem preparadas para isso. Ele expõe que não teria sido “treinado para isso” e vê possibilidades de mudanças nessa direção com as futuras gerações. Essas percepções nos remetem às discussões sobre o modelo de formação calcado no 3+1, em que são atribuídas às disciplinas pedagógicas a responsabilidade pelo trabalho de didatização dos conhecimentos específicos.

Aqui estaria presente uma noção de didática como técnica de transposição. Preocupado com a docência universitária, Zabala nos traz algumas reflexões sobre questões que atravessam esta atividade profissional, como a dialética pesquisa/docência e a construção de uma identidade profissional muito mais calcada na imagem de um “especialista da disciplina” do que de um “didata da disciplina” (Zabala, 2004, p. 130). Aspectos subjetivos, mas também coletivos e institucionais, colaborariam com a construção dessas identidades.

## Indissociabilidade entre ensino e pesquisa

Uma das chaves de leitura para as questões tratadas neste artigo é a ideia de indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Expressão cunhada no momento de elaboração do documento da ANPUH que embasou as DCNH e que está presente

em muitas falas dos professores entrevistados. Existiria um tensionamento entre os objetivos impostos pelas diretrizes (DCNFP e DCNH) e um modelo de formação pautado no *ethos* da indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

Segundo Ferreira, essa perspectiva remonta ao crescimento da pós-graduação. A partir daí teria começado a se delinear um novo modelo de curso de História “em que a pós-graduação e as atividades de pesquisa passavam lentamente a ocupar um lugar-chave”, muitas vezes em detrimento da graduação. Antes, os cursos estavam direcionados para a formação de professores para a educação básica (Ferreira, 2016, p. 31).

Com o crescimento das pós-graduações, a partir dos anos 1980 e 1990, a tendência de valorização da pesquisa em detrimento da docência cresceu enormemente. Começaram a existir situações de resistência de alguns professores em trabalhar com a graduação. As atividades de orientação e pesquisa abriam uma possibilidade real de articulação entre docência universitária e pesquisa acadêmica. Os professores cada vez mais se tornavam também orientadores de novos estudos. Os principais historiadores do país deixam sua marca pelas teses que defenderam, por sua produção historiográfica e pelo trabalho de orientação, que garantiriam uma espécie de perpetuação destes profissionais, pelo fato de também serem reconhecidos e lembrados por meio de seus orientandos.

Nas graduações, essas mudanças foram também sentidas e começou a haver um direcionamento cada vez maior para as atividades de pesquisa com a introdução das monografias de final de curso. A preocupação maior passava a ser formar pesquisadores que futuramente iriam ingressar nos programas de pós-graduação.

O ingresso de novas gerações nos programas de pós-graduação nos anos 1970 e, posteriormente, nos quadros das universidades trouxe, sem dúvida, uma melhor qualificação de seus profissionais, cada vez mais voltados para pesquisas inovadoras e para o ensino da pós-graduação. No entanto, a priorização da carreira acadêmica e uma excessiva especialização temática dos objetos de investigação colocavam em um plano secundário a formação dos docentes. A preocupação de formar alunos que fossem atuar como professores nos níveis médios e que deveriam receber conhecimentos que permitissem a sua melhor preparação para o magistério ficava cada vez mais desvalorizada. (Ferreira, 2016, p. 33-34).

Essa análise demonstra uma tendência a secundarizar a formação de docentes. Formar alunos para serem professores da educação básica ficava, dessa forma, cada vez mais desvalorizado. Acentuava-se uma separação entre os cursos de graduação e as Faculdades de Educação responsáveis pelos conteúdos pedagógicos. De certa forma, teria havido uma mudança no *ethos* acadêmico, em que a questão da pesquisa e da

construção do conhecimento histórico ganhava um peso bastante importante. Se construía aí a ideia de uma indissociabilidade entre ensino e pesquisa. O estatuto da História como ciência se afirmava. Uma espécie de medida intelectual que aponta para o fato de o quanto mais próximo dessa ideia o curso estiver mais respeitado ele será.

No final dos anos 1990, e com as diretrizes do início dos anos 2000, o debate em torno da questão da integração das duas formações ficou mais forte. Era necessária uma defesa, nos meios acadêmicos, de um modelo que pensasse a indissociabilidade entre ensino e pesquisa como definidor de um determinado *ethos* de formação em História.

Nesse sentido, as entrevistas com os professores foram fundamentais para a compreensão desse *ethos*. Elas demonstraram a importância da História Oral, na medida em que os testemunhos nos apontam as visões e interpretações sobre os sentidos da docência universitária e sobre os significados da formação de professores de História. Como coloca Verena Alberti, a História Oral aqui nos ajuda a ampliar o conhecimento sobre os acontecimentos, os processos de construção de significação, “compreender a sociedade através do indivíduo que nela viveu, de estabelecer relações entre o geral e o particular mediante a análise comparativa dos diferentes testemunhos” (Alberti, 2013, p. 26).

Analisando as falas dos professores, todos, sem exceção, se consideram formadores de professores. Mas qual seria o entendimento do que é a formação de um professor de História? Para eles, formar envolve fazer com que o aluno de graduação consiga construir, ao longo do curso, um raciocínio histórico, no sentido de formar um pensamento crítico e compreender como se constrói o conhecimento histórico, suas interpretações e práticas de pesquisa. Todos apontam para essa direção. Nesse sentido, existiria uma aproximação com a ideia de uma indissociabilidade do binômio ensino e pesquisa. Contudo, as falas demonstram também que esse binômio nem sempre estaria equilibrado.

Esse discurso estaria reforçando a construção de um *ethos* de formação calcado na valorização dos elementos que embasam a construção do conhecimento histórico e a própria pesquisa acadêmica/histórica, condição que daria suporte para a sua inserção no universo do conhecimento científico garantindo um *status* social diferente e forte.

Diante desse quadro, percebemos que essas ações docentes se vinculam à constituição de um *ethos* de formação calcado na ideia de indissociabilidade entre ensino e pesquisa, na formação de um profissional único, capaz de compreender como se constrói o conhecimento na área e também capaz de ensinar os conteúdos que aprendeu. Contudo, as duas faces dessa mesma moeda não nos pareceram equilibradas, pois estariam, de certa forma, silenciando as questões próprias do ensino ou atribuindo o tratamento dessas questões a determinadas disciplinas dentro dos cursos.

## Referências

- ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. O ensino da História, a formação de professores e a pós-graduação. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 23, n. 44, p. 21-49, 2016.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo*, Niterói, v. 11, n. 21, p. 5-16, jun. 2006.
- MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- RIBEIRO, Lucas Mello Carvalho; LUCERO, Ariana; GONTIJO, Eduardo Dias. O *ethos* homérico, a cultura da vergonha e a cultura da culpa. *Psyche*, São Paulo, v. 12, n. 22, p. 125-138, jun. 2008.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## Fontes Orais

- CORRÊA, Maria Letícia (Professora Maria). [jul. 2018]. Entrevistadora: Renata Augusta dos Santos Silva. Cidade do Rio de Janeiro, RJ, jul. 2018.
- FERREIRA, Marieta de Moraes (Professora Marieta). [abr. 2018]. Entrevistadora: Renata Augusta dos Santos Silva. Cidade do Rio de Janeiro, RJ, abr. 2018.
- FRAGOSO, João Luiz Ribeiro (Professor João). [jun. 2018]. Entrevistadora: Renata Augusta dos Santos Silva. Cidade do Rio de Janeiro, RJ, jun. 2018.
- RODRIGUES, Claudia (Professora Claudia). [mai. 2018]. Entrevistadora, Renata Augusta

dos Santos Silva. Cidade do Rio de Janeiro, RJ, mai. 2018.

SALLES, Ricardo (Professor Ricardo). [abr. 2018]. Entrevistadora Renata Augusta dos Santos Silva. Cidade do Rio de Janeiro, RJ, abr. 2018.

SOUZA, Juliana Beatriz Almeida de (Professora Juliana). [abr. 2018]. Entrevistadora: Renata Augusta dos Santos Silva. Cidade do Rio de Janeiro, RJ, abr. 2018.

**Resumo:** O objetivo deste artigo é refletir sobre os sentidos e significados da formação de professores nos cursos de História, compreender as características deste *ethos* de formação e sua relação com o ensino de História. Com o uso da metodologia da História Oral, percebemos que as ações dos docentes, nos três cursos de História analisados, se vinculam à constituição de um *ethos* de formação calcado na ideia de indissociabilidade entre ensino e pesquisa, na formação de um profissional único, capaz de compreender como se constrói o conhecimento na área e também capaz de ensinar os conteúdos que aprendeu. Nossas análises a respeito do *ethos* formação nos levou ao pensar sobre da necessidade de construção de novos paradigmas epistemológicos de formação, onde exista uma relação mais equilibrada entre o binômio ensino e pesquisa, onde ambas as faces desta mesma moeda tenham centralidade no processo.

**Palavras- chaves:** Formação de professores. Diretrizes curriculares. Ensino de História. Saberes docentes. *Ethos*. Cursos de História.

### **The construction of a training ethos: the relationship between academic historical knowledge and history teaching**

**Abstract:** The objective of this article is to reflect on the senses and meanings of teacher training in History courses, to understand the characteristics of this training ethos and its relationship with the teaching of history. With the use of Oral History methodology, we realized that the actions of teachers, in the three History courses analyzed, are linked to the constitution of a training ethos based on the idea of inseparability between teaching and research, in the formation of a unique professional, capable of understand how knowledge is built in the area and also able to teach the content they have learned. Our analysis of the training ethos led us to think about the need to build new epistemological training paradigms, where there a more balanced relationship between the binomial teaching and research, where both sides of this same coin have a central role in this process.

**Keywords:** Teacher training. Curriculum guidelines. History teaching. Teaching knowledge. Ethos. History courses.

Recebido em 29/03/20

Aprovado em 16/06/20