

Universidade Metodista de Piracicaba
Faculdade de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Ana Lúcia Porfírio

**Contribuições e Limitações da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação
do Professor de História: Opiniões de Professores Formadores**

PIRACICABA - SP

2008

Ana Lúcia Porfírio

**Contribuições e Limitações da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação
do Professor de História: Opiniões de Professores Formadores**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora
do Programa de Pós-Graduação em Educação
da UNIMEP como exigência parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Roseli Pacheco
Schnetzler

PIRACICABA - SP

2008

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecária: Joyce Rodrigues de Freitas - CRB: 8/10115.

P835c Porfírio, Ana Lúcia
Contribuições e Limitações da Prática de Ensino e Estágio
Supervisionado na Formação do Professor de História: Opiniões de
Professores Formadores / Ana Lúcia Porfírio - 2008.
110 fls.; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Roseli Pacheco Schnetzler
Dissertação (Mestrado) - Universidade Metodista de Piracicaba,
Educação, Piracicaba, 2008.

1. Formação de professor. 2. Formação de professor de História. 3.
Prática de ensino. I. Porfírio, Ana Lúcia. II. Título.

CDD– 370.1

Universidade Metodista de Piracicaba
Faculdade de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Ana Lúcia Porfírio

**Contribuições e Limitações da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação
do Professor de História: Opiniões de Professores Formadores**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora
do Programa de Pós-Graduação em Educação
da UNIMEP como exigência parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 31 de outubro de 2008

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Roseli Pacheco Schnetzler (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Helenice Ciampi Ribeiro Fester (PUC - SP)

Prof^a. Dr^a. Virgínia Célia Camilotti (UNIMEP)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e por colocar em meu caminho oportunidades de crescimento e avanço espiritual.

Aos meus pais, Angelina e Azenil, pelo amor, pela força, incentivo, palavras e silêncios colocados nas horas certas, e nem sempre percebidos por mim.

Às minhas irmãs, Sandra e Adriana, sobrinhos, Ana, Maria e Antônio, ao cunhado Sidney, e toda a minha família, em especial à tia Ninha, pela paciência, força e, principalmente, compreensão das minhas “fases” nesse processo.

Às minhas amigas, de perto e de longe, que souberam lidar com meus altos e baixos e cujo carinho sempre chegava na hora certa, em especial à Aurora.

Aos meus colegas e amigas da Secretaria da Educação, em especial à D. Ester e Rita, que dividiram seu tempo e compartilharam dúvidas e questionamentos, mas que, acima de tudo, me incentivaram nesta jornada e entenderam as minhas ausências.

Aos colegas da faculdade pela força e carinho.

Aos meus alunos e ex-alunos por serem uma das razões deste estudo.

À minha orientadora Profa. Roseli, pela competência, paciência, perseverança, pela firmeza e, principalmente, por não desistir de mim.

Aos professores do Núcleo de Formação de Professores e todos os demais envolvidos nesta formação, pelas intervenções e pelos olhares que, no silêncio, falavam o necessário.

A toda equipe do PPGE, principalmente às secretárias Elaine, Angelise e Rosemeire, cujos sorrisos são alentos em meio às tribulações.

Aos colegas de núcleo, de corredores, de hotel, das tardes de quarta-feira, em especial à Patrícia, Andréia, Belkis, Marinete, Vilma, Ângelo, amigos que me conquistaram e se deixaram conquistar, presentes recebidos durante a construção deste trabalho.

Em especial a um anjo que responde pelo nome de Sílvia Feltrin.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES – pelo apoio através da bolsa.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo identificar as principais contribuições e limitações de duas disciplinas do currículo dos Cursos de Formação de Professores de História: “Prática de Ensino” e “Estágio Supervisionado”, a partir da investigação de como as mesmas vem sendo trabalhadas nesses respectivos cursos nas três universidades públicas do estado de São Paulo: Universidade Paulista Júlio de Mesquita - UNESP, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP e Universidade de São Paulo – USP, bem como identificar sugestões de superação e novas possibilidades, capazes de auxiliar a formação de professores de História. Para tal, cinco professores (formadores) foram entrevistados, com o intuito de compreender como eles trabalham esses componentes curriculares, na sala de aula, com seus alunos, futuros professores de História. O procedimento metodológico aqui adotado é qualitativo, cujos dados foram coletados a partir da análise de conteúdo das transcrições das entrevistas. Esses dados foram interpretados, considerando: 1) um diálogo entre os paradigmas da racionalidade técnica e da racionalidade prática, uma vez que são modelos que influenciam a formação de professores, e 2) as influências das correntes historiográficas e das concepções de História e do ensino de História que, desde a década de 1960, tem sido importante para a performance do futuro professor de História/historiador. Os resultados deste trabalho revelam que parte das mudanças ocorridas nos componentes curriculares de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado (responsáveis por mediar a realidade escolar (prática) e os cursos de formação do futuro professor de História (teoria)) advém das alterações nas legislações pertinentes a essa discussão ou da promulgação de novas leis. Essas mudanças também advém da busca dos professores formadores por *criarem* novas estratégias, capazes de otimizar as ações construídas para atender os objetivos propostos pela disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, uma vez que eles conhecem os desafios enfrentados por seus alunos. Contudo, ainda há permanências no desenvolvimento desses componentes curriculares, como a ausência de diálogo entre as disciplinas que compõem a matriz curricular dos cursos, a resistência das escolas onde acontecem os estágios, dentre outros fatores. Há, ainda, questões que precisam ser discutidas em pesquisas futuras, como: *forma-se um professor de História para ensinar qual História, com qual finalidade, e para qual tipo de escola e aluno?*

Palavras-chave: formação de professor; formação de professor de história; prática de ensino; estágio supervisionado; saberes docentes.

ABSTRACT

The present study aims to analyze the main contributions and limitations of two disciplines in the curriculum of the History major: “Teaching Practice” and “Supervised internship”, by investigating how they have been worked on in these respective disciplines at the three public universities in the state of São Paulo: Universidade Paulista Júlio de Mesquita - UNESP, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP and Universidade de São Paulo – USP. We also aim to identify suggestions of resilience and new possibilities to support the History’s teachers. Five History’s professors were interviewed, to better understand how they work these curriculum components, in class, with future History’s teachers. The methodological approach adopted here was qualitative, in which data was collected from the qualitative content analysis of the interview transcripts. The data was interpreted, considering 1) a dialog between the paradigm of technical rationality and practical rationality, since those models affect the teacher’s formation, and 2) the influences of historiographic ideologies, History’s conceptions, and History teaching that, since the 1960s, has been important for the future performance of the History’s teacher/historian. The results of the present study reveal that part of the changes in the curriculum components from the “Teaching Practice” and “Supervised internship” (responsible for mediating the school reality (practice) and History’s majors (theory)), comes from modifications in legislation pertinent to our discussion and/or to the enactment of new laws. This changes also seem to come from the professors that creates new strategies, responsible for optimizing the actions constructed in order to attend the proposed goals by the subjects “Teaching Practice” and “Supervised Internship”, since these professors understand the challenges faced by their students. However, there are still permanencies in the development of these curriculum components. For example, the absence of dialogue between the disciplines from the courses’ curriculum, the resistance of the schools where the internships take place, among other factors. There are still questions that need to be discussed in future studies, such as: “history teachers graduate to teach which history, with which purpose, and for which type of school and student?”.

Key-words: graduating a teacher; graduating a History’s teacher; Teaching practice; Supervised internship; teaching knowledge.

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 7 |
| 2 | A FORMAÇÃO DOCENTE: PROBLEMAS E TENDÊNCIAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA | 10 |
| 2.1 | A FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA | 24 |
| 3 | A PRÁTICA DE ENSINO E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO | 38 |
| 3.1 | A PRÁTICA DE ENSINO E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA | 46 |
| 4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 52 |
| 4.1 | O ROTEIRO DE PESQUISA | 52 |
| 4.2 | OS SUJEITOS | 54 |
| 4.3 | OS CONTEXTOS DE TRABALHO | 58 |
| 4.3.1 | Universidade "A" | 60 |
| 4.3.2 | Universidade "B" | 64 |
| 4.3.3 | Universidade "C" | 69 |
| 4.4 | CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS | 74 |
| 5 | RESULTADOS | 75 |
| 5.1 | O QUE FAZEM NA PRÁTICA DE ENSINO E NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO, COMO FAZEM E PORQUE FAZEM O QUE FAZEM | 76 |
| 5.2 | O QUE É SER UM PROFESSOR DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA | 84 |
| 5.3 | CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA DE ENSINO E DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO | 89 |
| 5.4 | LIMITAÇÕES DA PRÁTICA DE ENSINO E DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO .. | 90 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 96 |
| | REFERÊNCIAS | 104 |
| | ANEXO I | 111 |

1 INTRODUÇÃO

O ato de refletir é libertador
porque instrumentaliza o educador
no que ele tem de mais vital:
o pensar.
(Madalena Freire)

Ao pensar em um objeto de estudo para esta pesquisa, não pude deixar de lado as reflexões que passei a fazer diante das leituras e dos estudos exigidos nas disciplinas que frequentei no decorrer do curso de mestrado em Educação e, principalmente, das conversas com a minha orientadora, que me ajudaram a perceber que, enquanto formadora de professores de História, havia muito para eu conhecer e saber sobre a importância da profissão docente, e como se faz necessário um ir e vir reflexivo sobre o que é ser professor.

A partir do quadro que se formava diante dos estudos, das conversas e das reflexões sobre minha prática e minhas vivências, construímos um caminho investigativo do que seria possível desenvolver e que melhor pudesse contribuir com a minha prática enquanto formadora de professores de História.

Foi a partir deste pressuposto que optamos por abordar a questão da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado na formação de professores de História, o que me levou a dialogar com autores que abordam a formação de professores, a formação de professores de História, a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado, para que, depois, eu pudesse dialogar com formadores, professores formadores, que foram os meus sujeitos de pesquisa.

Há dez anos venho atuando como docente na disciplina de Prática de Ensino e no Estágio Supervisionado de um curso de Licenciatura em História, em uma faculdade particular do interior do estado de São Paulo, o que tem me possibilitado a vivência e o enfrentamento de sérios desafios em relação à formação de professores de História.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação, no núcleo de Formação de Professores, comecei a enxergar possibilidades de organizar meu pensamento, meus conhecimentos e sistematizar uma reflexão que pudesse contribuir para uma retomada dos meus objetivos enquanto professora de Prática de Ensino em História, bem como a reconstrução de uma prática pedagógica que se aproximasse de uma práxis. Foi a partir de então que passei a dialogar com teóricos e pesquisas que tratam da formação do professor e, especificamente, sobre a formação do professor de História.

Um estudo muito significativo nesta minha imersão na área foi realizado por Monteiro e Ciampi (2006), que fazem um levantamento das pesquisas sobre Educação e Ensino de

História. Este estudo aponta um aumento de pesquisa historiográfica a partir do século XX sem, no entanto, estar relacionada com a educação e com o ensino de História, o que acabou por me mostrar a importância de se pensar a formação do professor de História, em particular, nos contextos da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado.

Neste sentido, o presente trabalho investiga as contribuições e limitações desses dois contextos formativos através de opiniões de formadores, isto é, de professores universitários responsáveis por esses componentes curriculares em cursos de Licenciatura em História.

Considerando os limites de tempo e de abrangência para o desenvolvimento desta pesquisa, optamos por entrevistar formadores que atuam em cursos de Licenciatura em História oferecidos pelas três universidades públicas do Estado de São Paulo: Universidade de São Paulo, Universidade Estadual de Campinas e Universidade Estadual Júlio de Mesquita.

Estes cinco profissionais foram entrevistados na perspectiva de conhecermos como atuam na Prática de Ensino e no Estágio Supervisionado em História e suas opiniões sobre as principais contribuições e limitações desses componentes curriculares na formação do professor de História. Em particular, procuramos captar suas descrições sobre como e por que fazem o que fazem, e o que, segundo eles, funciona e o que não funciona bem nesses componentes curriculares, levando em consideração o contexto em que cada um atua e suas concepções sobre a formação do professor de História.

O trabalho em questão baseou-se em uma investigação de natureza qualitativa, sendo que a construção dos dados foi elaborada através da análise qualitativa de conteúdo das transcrições das entrevistas. Estes dados, por sua vez, foram interpretados à luz de contribuições teóricas relativas à formação docente, dialogando também com estudos sobre o ensino de História e o seu papel na educação básica, uma vez que a especificidade da área dá outros contornos para a formação do professor. Em particular, a abordagem está direcionada para a formação docente em História e para os papéis atribuídos à Prática de Ensino e ao Estágio Supervisionado nos cursos de formação de professores da área.

Por tais razões, o presente trabalho está organizado em cinco capítulos, sendo este o primeiro. O segundo capítulo trata da formação docente e das especificidades da formação em História, com um recorte sobre a influência dos modelos pautados na racionalidade técnica e na racionalidade prática, uma vez que ambos também influenciam o meio educacional e as políticas públicas para a educação. Além disso, no caso da formação docente na área, não se pode desconsiderar as influências das correntes historiográficas e das concepções de História e de ensino de História que marcam a formação do professor/historiador desde a década de 1960.

O capítulo 3 aborda a disciplina de Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado, discutindo o seu desenvolvimento nos cursos de formação de professores de História, ora sob a influência do modelo da racionalidade técnica, ora buscando uma aproximação com a racionalidade prática, com a concepção de professor reflexivo, pesquisador e investigador, uma vez que esses dois paradigmas estão presentes na formação de professores além de outros vieses e concepções de diversas outras ordens, como a política, social, econômica, cultural e o próprio contexto do graduando e dos territórios de onde vêm e por onde percorrem durante sua construção enquanto professor. Isso porque a vertente formativa pautada na racionalidade técnica, com princípios e fundamentos positivistas e empíricos, traça durante a história do graduando uma formação voltada para a reprodução de conhecimentos acumulados no decorrer do tempo e selecionados, na maioria das vezes, totalmente descontextualizados da realidade do aluno, para que sejam transmitidos a eles pelos seus professores, enquanto que o outro paradigma, o do professor reflexivo, pauta-se na formação de professores que fazem de sua prática objeto de reflexão, investigação, problematização, possibilitando-lhes traçar novos esquemas que lhes permitam construir novas ações de forma a superar os problemas que vão surgindo durante sua ação docente.

O capítulo 4 apresenta os procedimentos metodológicos utilizados nesta investigação, os quais explicitam o caminho por nós adotado para a construção e interpretação dos dados, trazendo um breve histórico das universidades que foram os territórios dessa pesquisa e breve apresentação dos cinco professores formadores que contribuíram com esse trabalho ao nos relatar o que fazem e como fazem, sendo docentes das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado dessas instituições de ensino superior.

O capítulo 5 traz a análise dos resultados, a qual aponta para o professor de História enquanto sujeito desta pesquisa, como foi construído o caminhar de cada um dos entrevistados enquanto formador que desenvolve a disciplina de Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado de História, levando em consideração a especificidade de cada curso e de cada instituição. Além disso, discutimos como os formadores desenvolvem suas práticas e como elas podem contribuir para a formação do professor de História da educação básica, ressaltando, ainda, as dificuldades que vêm enfrentando e como tentam superá-las.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE: PROBLEMAS E TENDÊNCIAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

O ensino superior no Brasil, principalmente no que diz respeito às graduações, tem tido uma expansão quantitativa, crescendo vertiginosamente, o que pode ser observado pelo aumento do número de cursos e de vagas, tanto de forma presencial quanto à distância. Conforme dados do Censo do Ensino Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, o INEP, tivemos no período de 2002 a 2007 um aumento de 38,7% na oferta geral dos cursos presenciais de nível superior e um aumento de 22,63% de cursos em instituições municipais, conforme pode ser observado na tabela 01, mostrando que, além da expansão das instituições de ensino superior, a interiorização da graduação, que na década de 1990 teve um crescimento expressivo, continua.

Tabela 1 - Evolução do Número de Cursos presenciais, segundo a Categoria Administrativa - Brasil - 2002 a 2007

| Ano | Total | % | Pública | | | | | | Privada | % |
|------|--------|------|---------|------|----------|------|-----------|------|---------|------|
| | | | Federal | % | Estadual | % | Municipal | % | | |
| 2002 | 14.399 | - | 2.316 | - | 2.556 | - | 380 | - | 9.147 | - |
| 2003 | 16.453 | 14,3 | 2.392 | 3,3 | 2.788 | 9,1 | 482 | 26,8 | 10.791 | 18,0 |
| 2004 | 18.644 | 13,3 | 2.450 | 2,4 | 3.294 | 18,1 | 518 | 7,5 | 12.382 | 14,7 |
| 2005 | 20.407 | 9,5 | 2.449 | 0,0 | 3.171 | -3,7 | 571 | 10,2 | 14.216 | 14,8 |
| 2006 | 22.101 | 8,3 | 2.785 | 13,7 | 3.188 | 0,5 | 578 | 0,9 | 15.552 | 9,4 |
| 2007 | 23.488 | 6,3 | 3.030 | 8,8 | 2.943 | -7,7 | 623 | 8,2 | 16.892 | 8,6 |

Fonte: MEC/INPE/DEED/2008

Tudo isso tem gerado uma nova demanda às instituições de ensino superior no que diz respeito ao aumento do quadro de professores e, conseqüentemente, a necessidade de aumentar e aprimorar a docência universitária.

Associado ao aumento dos cursos oferecidos, na década de 1990 tiveram início algumas reformas educacionais que teve como ápice a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a LDB 9.394/96, seguida pela criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), que mais à frente foi substituído pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Além disso, o Ministério da Educação lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica que anunciavam mudanças curriculares e evidenciavam que a formação docente deveria ser refletida, discutida e repensada, uma vez que isso já vinha acontecendo internacionalmente, visando a construção de um novo paradigma sobre a formação de

professores que melhor atendesse à demanda escolar naquele momento e em um futuro próximo.

Para Pimenta e Anastasiou (2005), a educação, enquanto “processo natural que ocorre na sociedade humana pela ação de seus agentes sociais como um todo”, não poderá ser refletida se não levarmos em consideração a sociedade na qual está inserida, bem como mudanças que, historicamente, ela vem manifestando.

Tais mudanças podem ser sociopolíticas, econômicas, de pensamento, as quais determinam novos estudos, ideias, concepções de formação de professores, de ensino, de escola. E acabam por fazer com que toda essa gama de mudanças se transforme em preocupações, constituindo-se em

teorias fertilizadoras da atividade docente no sentido da transformação das persistentes condições de ensino, seletivas e excludentes [...], com forte tendência (a partir dos anos 90) em ressignificá-las a partir da análise das novas necessidades postas pelas inovações contemporâneas, pelas inovações pedagógicas e pela formação de professores. (PIMENTA, 2006)

Desta forma, a educação atravessa uma grave crise, decorrente das mudanças pelas quais passa a sociedade, uma vez que ela já não consegue mais atender, dentro da maneira como foi estruturada no passado, às demandas atuais. E o professor, enquanto um dos atores deste cenário, é o que mais tem sido cobrado enquanto responsável pela mediação entre o conhecimento e o/a aluno/a.

A formação do professor de História também é marcada por essa crise e pelo processo de conscientização dos docentes em relação à necessidade de lutarem não só pela democratização do ensino, mas também pela organização social e política na qual estamos inseridos, enfrentando as dificuldades colocadas por este meio.

Sobre este aspecto, Tedesco (1995) faz uma análise da crise na educação em decorrência das transformações, principalmente, relativas ao modo de produção, às tecnologias de comunicação e à democracia política. Frente a isto, a escola, segundo o autor, sofre hoje diante de i) um mundo muito mais subjetivo, que acaba por abalar as estruturas de *sequencialidade* e de *hierarquização* em que se pautava a Escola Moderna; ii) um mercado de trabalho exacerbado em decorrência de sua saturação em vista da busca pela produção com eficiência; iii) um Estado que já não consegue mais gerenciar a expansão do mercado, que transcende a supervisão centralizadora de seus órgãos; iv) um entrave em se elaborar uma proposta educacional integradora para uma sociedade que tem se tornado, cada vez mais, rotativa, devido ao próprio mercado de trabalho; v) uma proliferação de novas tecnologias de

comunicação, que acabam por romper com os espaços geográficos, com as identidades construídas e com a sequencialidade de apresentação de informações; vi) um esvaziamento de dois sistemas conceituais antagônicos: o socialismo e o iluminismo; vii) uma transferência de responsabilidades da família a outras instituições quanto à primeira socialização das crianças.

Assim, não podemos deixar de pensar sobre o que fazer hoje: como utilizarmos os saberes que construímos no decorrer de nosso processo pessoal e profissional no sentido de superarmos o que é possível e viável, visando formar o docente diante desta e para esta sociedade contemporânea.

Este profissional, enquanto um dos atores do processo educativo, ainda aparece como um dos maiores, senão o maior, responsável pelos insucessos educacionais. Tanto é verdade que o próprio MEC atrela a ele o bom ou mau desempenho dos alunos, de acordo com a formação que recebeu, como nos apontam Dias e Lopes (2003, p. 1159):

No site do Ministério da Educação em 2000, a Secretaria de Ensino Superior (SESU) associava o fraco desempenho na aprendizagem dos alunos à formação insuficiente de seu quadro docente, justificando as mudanças decorrentes da nova legislação em torno de uma nova concepção para a formação de professores brasileiros. Tal discurso encontrava sintonia com a declaração do ex-ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza, em Washington, durante conferência promovida pelo Banco Internacional de Desenvolvimento (BID) e publicada em jornais de grande circulação, afirmando "que muitos professores não tinham condições de ensinar".

A todo momento, vários mecanismos educacionais são criados por órgãos governamentais, como propostas curriculares, planos educacionais, sistemas de avaliação, procurando atender a uma determinada demanda política, social e econômica. Para tanto, pautam-se em determinadas concepções de homem, sociedade, ensino, professor, aluno, privilegiando uma ou outra dimensão do processo ensino-aprendizagem.

Logo, torna-se importante levar em conta que a formação do professor, enquanto sujeito histórico-social, não está pautada apenas nos meios acadêmicos, mas vai se constituindo nas suas relações pessoais e profissionais inseridas em determinados contextos, os quais, ao longo do tempo, adquirem novas formas e, com isso, estabelecem novas necessidades educacionais e, sem dúvida, novas maneiras de se pensar e fazer a formação docente.

Cumprе abordar, ainda, dois paradigmas relativos a modelos de formação docente, o da racionalidade técnica e o da racionalidade prática, tendo em vista que

[...] as diferenças na forma de olhar para os professores estão vinculadas diretamente às formas de perceber o papel social da docência. O professor como agente social é formado para trabalhar numa perspectiva de manutenção da ordem estabelecida ou de mudança e construção de um mundo melhor. (PAIM, 2005)

O paradigma da racionalidade técnica, com bases tayloristas, tem marcado, consideravelmente, a sociedade moderna desde meados do século XIX, quando passa a ver sedimentados os princípios capitalistas que tinham o *como* fazer enquanto foco norteador do trabalho. Esse paradigma exerce grande influência tanto no campo econômico, político e social quanto no educacional, uma vez que este último passa a ser organizado, principalmente, no que diz respeito às políticas públicas para atender à demanda de uma sociedade cuja estrutura pauta-se na separação entre os que irão planejar e aqueles que irão colocar o projeto em prática, ou seja, hierarquizando os produtores de conhecimento dos aplicadores deste conhecimento. Nesta perspectiva, passam a conceber os professores como técnicos e os pesquisadores como aqueles que produzem conhecimento.

Desta forma, estudos nos apontam que as dicotomias planejar-executar e pensar-fazer marcaram profundamente as ações formativas docentes até o final do século XX, quando um novo paradigma, o da racionalidade prática, passa a ser levado em consideração ao se pensar qual professor é necessário para a sociedade contemporânea que se renova, se reconstrói, se reinventa a cada dia, o que não significa, evidentemente, a extinção da influência técnica no meio educacional.

A racionalidade técnica acaba por instituir uma estrutura educacional nos mesmos moldes do empregado no sistema fabril, onde o produto em grande escala é o fim maior. Sendo assim, cabia à educação formar trabalhadores competentes para o mercado de trabalho e, ao professor, a tarefa de instrumentalizar o aluno com os mesmos propósitos.

A partir destes princípios, o professor apenas transmite um conhecimento que não foi por ele elaborado, mas por um outro segmento que ficava atento às necessidades desta sociedade capitalista. Ou seja, ele cumpria as tarefas e aplicava as técnicas a ele propostas pela equipe de planejamento, absorvendo sem questionar e também sem participar da produção do conhecimento, o qual era, e ainda hoje é, na maioria das vezes, elaborado nas universidades. Logo, o professor acaba por se subordinar à produção acadêmica e aos planos da equipe técnica, sendo alijado da produção do conhecimento, alienando-se, sendo impedido de se construir como sujeito produtor de conhecimento.

Para Pérez Gómez (1992), a formação técnica caracteriza o professor dentro de uma concepção linear, simplista, hierarquizada e impregnada de regras como técnico cumpridor de

tarefas. Estas características acabam criando lacunas na formação do professor, conduzindo-o a reproduzir certos vícios, uma vez que, sob influência da racionalidade técnica, esta formação afasta-se do suporte teórico da investigação científica, não dando conta da complexa atuação docente, mas insistindo na tecnologia educativa, a qual acaba não se adequando à singularidade da docência.

Neste contexto, o professor, inclusive o professor universitário, aquele que irá formar outros professores, acaba se submetendo a uma condição hierárquica de quem produz e de quem transmite o conhecimento, criando uma relação passiva por parte de quem irá apenas aplicar as técnicas que melhor transmitam o conhecimento produzido.

Esta condição hierárquica encontra fundamento no modelo de formação de professores que ainda predomina no meio universitário, nas licenciaturas. Ou seja, uma formação fragmentada e dissociada, na qual a estrutura curricular está organizada em núcleos distintos: o núcleo das disciplinas de caráter *científico-cultural* e um outro de caráter *psicopedagógico*, sendo que o primeiro volta-se para o domínio dos conteúdos específicos de cada área, e o segundo para o domínio de teorias e procedimentos a serem utilizados em sala de aula. No entanto, o que ocorre é a dissociação entre ambos os blocos de disciplinas.

Logo, este modelo de formação pauta-se no domínio de um conjunto de conhecimentos específicos de uma determinada área e um conjunto de técnicas a ser aplicado na tarefa de transmitir estes conhecimentos. Formação essa que deveria dar condições ao licenciando de transformar o conhecimento técnico-científico apropriado no decorrer de sua licenciatura em conhecimento escolar. Ou seja, se faz necessário que ele reelabore os conceitos aprendidos na universidade em atividades didáticas para a educação básica, uma vez que não se ensina aos alunos desse segmento da mesma forma que um licenciado foi ensinado em seu curso de formação, tendo em vista as especificidades de cada *lócus* de aprendizagem.

Desta forma, ao planejar uma aula, é preciso que o professor tenha se apropriado dos conceitos inerentes ao tópico a ser abordado, mas que consiga reelabora-los para que não transponha de maneira equivocada modelos aprendidos e/ou se pautar na ingenuidade de que para ensinar basta saber o conteúdo e aplicar ao seu ensino *fórmulas ou técnicas*, como se fosse possível a aplicação de um manual de como se faz isso ou aquilo e que se o/a educando/a der a resposta esperada, muitas vezes memorizada, a aprendizagem aconteceu. Esse entendimento de ensino-aprendizagem ainda se encontra marcado pelas ideias da Pedagogia Tradicional que tem como centro do processo o professor e o conteúdo a ser ensinado. Porém, possuir um cabedal de conhecimento científico não garante que esse

professor universitário consiga fazer com que seu aluno e futuro professor o trabalhe de maneira significativa nas salas de aula da educação básica.

Estudos e pesquisas sobre a formação de professores, como a investigação realizada por Candau (1997), apontam como os cursos de formação de professores deixam a desejar em relação à apresentação de um projeto pedagógico e à articulação interna entre a parte específica e a pedagógica:

[...] que a problemática dos cursos de licenciatura é, em termos gerais, praticamente a mesma desde a sua origem nas antigas Faculdades de Filosofia até os nossos dias. A inexistência de uma proposta global unitária e integrada para estes cursos continua a ser assinalada como seu ponto crítico. A questão da articulação entre a formação no conteúdo específico e no pedagógico continua não resolvida. A chamada integração se limita, na grande maioria das vezes, a procurar uma relação mais adequada de sucessão ou concomitância entre estas duas dimensões da formação. Trata-se quase sempre de uma relação externa, de justaposição. Quando se tenta uma articulação interna entre o conteúdo específico e o pedagógico, esta fica limitada a algumas disciplinas consideradas "integradoras" como a Prática de Ensino, as Didáticas Especiais e/ou as Instrumentações para o Ensino. No entanto, não foi possível comprovar a existência de um enfoque integrado que orientasse o curso em sua totalidade e partisse de uma visão coletivamente assumida sobre o tipo de profissional que se deseja formar, orientada por uma concepção de educação e ensino comprometidos com a transformação da sociedade em que vivemos. (CANDAU, 1997, p. 33-34)

Desta forma, o que se vê em boa parte dos currículos é um conjunto de disciplinas desassociadas, sem elucidação do que as conectam entre si e o contexto no qual se originaram, assumindo muito mais um caráter de saber disciplinar do que propriamente de teoria, o que acaba por torná-las distantes dos espaços em que atuarão os futuros professores.

Os cursos de formação de professores estão estruturados nas instituições de ensino superior, cujas matrizes curriculares possuem um núcleo específico, com disciplinas de áreas específicas, como as relacionadas à História, e um núcleo de disciplinas pedagógicas, sendo que raramente os núcleos conversam uns com os outros. No caso das universidades, o núcleo *pedagógico* fica na Faculdade de Educação. Logo, falta aos professores das disciplinas específicas o domínio *didático* que lhes possibilite associar o conteúdo específico à melhor forma de ensino, de maneira que a aprendizagem dos/as alunos/as da educação básica seja significativa, pois delegam essa tarefa aos professores das disciplinas pedagógicas.

Em contrapartida, falta aos professores das disciplinas do núcleo pedagógico o conhecimento específico da área, de tal maneira que acabam se transformando em prescritores de métodos de ensino descontextualizados do conhecimento específico.

Este tipo de formação também acaba desconsiderando a complexidade social na qual se inserem os sujeitos, professores, alunos e futuros professores, uma vez que a formação

acontece com sujeitos constituídos de vivências e experiências próprias, contextualizadas de acordo com sua história de vida e seu local de origem, além, é claro, dos problemas educacionais, que são próprios de uma determinada época e de um determinado contexto, para os quais não se aplicam técnicas ou regras previamente adquiridas em um curso de formação.

Na realidade o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicossocial vivo e imutável, definido pela interação simultânea de múltiplos factores e condições. Nesse ecossistema o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou a formas de comportamento de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social. (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 102)

A discussão sobre a necessidade emergente de se superar este paradigma técnico-educacional ganha espaço no âmbito internacional por volta da década de 1990. Um de seus principais representantes é Nóvoa (1999), que defende uma concepção de formação de professores pautada na valorização de suas experiências, as quais marcam, de maneira significativa, a vida pessoal e profissional. Um outro aspecto importante nesta defesa de Nóvoa é o de que se faz necessário considerarmos algumas capacidades que o professor possui, como a capacidade reflexiva, de produção e ressignificação de conhecimento e experiências. Logo, um curso de formação de professores precisa dar conta, segundo o referido autor, de integralizar estes campos, que fazem parte da formação do docente, de forma que ele supere a “tecnologização do ensino”.

Nóvoa (1995) nos aponta, ainda, como é complexa a formação docente:

A profissão docente é uma semiprofissão. Em parte, porque depende de coordenadas político-administrativas que regulam o sistema educativo, em geral, e as condições do posto de trabalho, em particular. A própria profissão foi ganhando forma à medida que ia nascendo a organização burocrática dos sistemas escolares e, por isso, é lógico que a sua própria essência reflecta as condições do meio em que se molda. O papel dos professores nos diferentes níveis do sistema educativo e as suas margens de autonomia são configurações históricas que têm muito a ver com as relações específicas que se foram estabelecendo entre a burocracia, que governa a educação e os professores. Economistas e historiadores referiram que os sistemas escolares são os protótipos precoces da burocratização moderna (Mattingly, 1987). Para além do espaço concreto da prática (a sala de aula), o trabalho dos professores é condicionado pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares em que estão inseridos. [...] O individualismo profissional pode ser visto como uma resposta dos professores às exigências institucionais, na medida em que a prestação de contas se faz mais perante as autoridades escolares do que perante os clientes; caso contrário é provável que as pressões no sentido da elaboração de projectos colectivos fossem mais fortes.

E, é a partir desta necessidade, a de se pensar uma forma de superação desta maneira técnica de formar o professor e de se ensinar, que estudos sobre uma nova abordagem para a formação do professor têm contribuído para uma série de reflexões e intervenções no sentido de tecer uma crítica à racionalidade técnica, aplicacionista, em prol de uma racionalidade prática. Esta abre espaço para outros saberes, além dos técnicos, acadêmicos, bem como para as experiências vividas pelos agentes educacionais, aqui, mais precisamente, pelos professores.

O caminhar para uma mudança de paradigmas vem da necessidade de se criar novas intervenções por parte dos professores, que lhes permitam, a princípio, dar conta de uma sala de aula onde os alunos já não são passivos e, também, oriundos de diversos contextos, sejam estes econômicos, sociais, políticos ou culturais.

Além disto, diante das novas relações que foram sendo estabelecidas entre os homens, faz-se necessário um novo discurso como possibilidade de superação do discurso da técnica do qual as ciências humanas estavam imbuídas.

Neste sentido, o professor formado a partir de uma concepção aplicacionista, na qual cada conhecimento tinha uma direção certa, um público próprio, já não consegue mais atuar de forma a atingir seus objetivos, principalmente os mais técnicos, uma vez que a sociedade, nas últimas três décadas, também vivenciou uma série de transformações nas esferas histórica, política, filosófica e econômica.

Imbernón (2005) nos revela a necessidade de pensarmos a educação e a profissão docente na e para a contemporaneidade:

O século XXI representa um acontecimento mítico para todos que nasceram na segunda metade do século anterior, e por isso parece desnecessário que toda instituição educativa (desde a que se encarrega das etapas iniciais até a Universidade), bem como toda instituição responsável pela formação inicial e permanente, como instituições “que têm a função de educar”) e a profissão docente (entendida como algo mais que a soma dos professores que se dedicam a essa tarefa nessas instituições) devem mudar radicalmente, tornando-se algo realmente diferente, apropriado às enormes mudanças que sacudiram o último quartel do século XX. Em suma, a profissão docente deve abandonar a concepção predominante do século XIX de uma mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa e solidária, integradora. (IMBERNÓN, 2005)

Diante desta complexidade, tanto a instituição educativa quanto a profissão docente desenvolvem-se em cenário acentuado por uma proeminente valorização do conhecimento científico, bem como por novas maneiras de se pensar, de manifestações culturais e artísticas.

Este novo cenário também é marcado por uma sociedade que se constitui a partir de novos modelos organizacionais quanto à estrutura material, institucional, novas maneiras de convívio, de agrupamentos familiares, de meios de produção e distribuição de bens materiais, refletindo, assim, nas atuais maneiras de pensar e agir das gerações, ocasionando conflitos entre antigas estruturas, nas quais, pautava-se a sociedade e novas ideias que a constroem no decorrer do seu processo histórico. Exemplo disto são as transformações ocorridas nos meios de comunicação, na área tecnológica e nas formas de se transmitir o conhecimento, que acabam por exigir uma nova configuração dos espaços e das maneiras em que se dá esta transmissão. Diante do exposto, tanto a educação quanto o papel da escola e do professor passam a ser redimensionados por já não serem os únicos responsáveis pela prática educativa, uma vez que esta tem sido desenvolvida em diversos espaços formais e não formais (IMBERNÓN, 2005).

Neste sentido, não dá mais para se pensar o professor como um sujeito passivo para atender às exigências dos sistemas educacionais e de suas políticas, ou ainda, mero cumpridor de tarefas, aplicador de regras, técnicas científicas e conhecimentos acadêmicos aprendidos na sua formação, como nos aponta Pérez Gómez (1992). Faz-se necessário assumir a postura de sujeito produtor de conhecimentos, possuidor de saberes e com uma bagagem de experiências que, ao ser refletida por ele, lhe possibilite construir novas ações, colocando em suas mãos a responsabilidade de buscar e decidir novos caminhos para a sua atuação docente.

Um outro estudo de Tardif (1992) mostra-nos, também, a necessidade de levarmos em conta os saberes que são/serão utilizados pelo professor na efetivação do seu trabalho educativo, tendo em vista que todo educador possui um conjunto de saberes e, a partir da maneira como estes foram construídos, são adquiridos, interrelacionam-se, é que os professores constroem sua identidade e definem suas práticas.

Segundo este autor, o conjunto de saberes é constituído pelos: *saberes profissionais*, construídos no decorrer de sua formação a partir da relação e articulação entre os saberes das ciências da educação, dos saberes das concepções de ensino-aprendizagem, bem como dos instituídos pelas instituições formadoras; *saberes disciplinares*, ou seja, os saberes culturais instituídos através das disciplinas selecionadas pelas instituições formadoras e que compõem a estrutura curricular dos cursos; *saberes curriculares*, que são os saberes sociais que fazem parte dos programas escolares; e os *saberes experienciais*, construídos na relação do seu trabalho educativo com o conhecimento do meio em que atua e que são incorporados nas suas práticas.

Portanto, conhecer os saberes que constituem a formação docente viabiliza um (re)pensar da profissionalização docente, a qual pode ser construída com características próprias. Isto porque ela é marcada por uma racionalidade limitada, pautada em uma perícia profissional que peca pela falta de determinação sobre em quais saberes estão centralizados o ensino nos cursos de formação. Há uma ausência de referências, o que leva a uma falta de credibilidade nestes cursos também por parte da população, que é "cliente" dos formados por estes cursos.

Ainda nesta análise sobre a crise, faz-se necessário pensar sobre a questão ética dos cursos de formação, ou seja, quais valores norteiam esta formação que lida com seres humanos.

Diante destas questões, o trabalho docente ainda não alcançou o merecido valor frente à sua grande responsabilidade, que é a formação do cidadão. Sendo assim, faz-se necessária uma análise mais acurada sobre quais são os fundamentos que embasam a formação docente, pois "o trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e são construídos." (TARDIF, 2002, p. 257)

Neste sentido, Tardif aponta para o fato de que todo educador possui um conjunto de saberes a partir dos quais ele define sua prática. Por isso, é importante pararmos e pensarmos sobre estes saberes.

Esta série de questionamentos, que parecem direcionados a nós, formadores de professores, nos colocam a problemática que há ao redor de quais saberes os professores possuem, bem como quais são, de fato, por eles utilizados. Sendo assim, é possível nos conscientizarmos da complexidade do assunto e a importância da reflexão, uma vez que, conseguindo identificá-los, poderemos melhor entender a complexidade da prática educativa, já que o professor possui um saber plural, na medida em que integram uma rede de saberes que vai sendo tecida desde o primeiro *suspiro* do ser humano, e também no decorrer das relações que vão sendo estabelecidas no passar do tempo. Tais saberes são estratégicos pois, a partir do momento em que os professores vão se constituindo enquanto grupo em torno deles, eles passam a caracterizar a missão de cada grupo. No caso da educação, constituem dois grupos distintos: o de pesquisadores e o de educadores, o que acaba por acirrar o embate sobre qual destes é mais importante. Esta polêmica tem mostrado, através de vários estudos, que a comunidade científica ainda possui mais prestígio.

Diante deste cenário de crise, deparamo-nos com uma dicotomia: pensar e defender uma profissionalização docente com marcas próprias em meio a um período em que as bases da profissionalização já não dão mais conta dos atuais contextos. É neste sentido que Tardif

(2002, p. 255) aponta-nos a necessidade de se pensar uma epistemologia da prática profissional, a qual defende como: "o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas."

Esta epistemologia ainda precisa ser produzida para que esteja voltada para a construção de um objeto de pesquisa, com o propósito de possibilitar modificações nas concepções que possuímos quanto à formação profissional para o magistério. Segundo Tardif (2002), isto será viável se tomarmos os saberes não enquanto teorias, mas como algo que está incorporado ao trabalho, constituídos nele, e que ganham sentido nas relações estabelecidas no decorrer da prática; se não confundirmos os saberes profissionais com conhecimentos científicos a serem aplicados na ação, mas que sejam utilizados após uma depuração que se dá no decorrer do processo; se o professor tiver no pesquisador um colaborador, um parceiro, e que este se apoie nos saberes docentes, e não na sua investigação. Por isso, é preciso que a ciência da educação (re)elabore o seu discurso sobre a práxis pedagógica a partir de um estudo voltado para os saberes docentes que, de fato, são mobilizados e utilizados na sua prática a partir de uma perspectiva ecológica (DOYLE, 1986, *apud* TARDIF, 2002).

Nesta perspectiva, é possível caracterizar os saberes docentes como temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e marcados pelas relações humanas. Isto possibilita que se proponham ações que viabilizem a reconstituição do campo epistemológico de formação para o magistério.

Um destes caminhos consiste na superação do modelo aplicacionista do conhecimento institucionalizado através do sistema educacional, modelo este idealizado e com base em uma lógica disciplinar mais que profissional e que considera o aluno "vazio" de bagagens culturais e de conhecimento.

Nos últimos vinte anos, alguns caminhos, como a elaboração de um conjunto de conhecimentos para o ensino, cuja base são os saberes dos professores enquanto sujeitos produtores de conhecimentos, são apontados como propostas de reconstituição dos fundamentos epistemológicos da profissão e que são realizadas em alguns países, como nos EUA, principalmente. Tudo isto aliado à introdução de dispositivos de formação, de ação e de pesquisa que não sejam posse apenas da pesquisa acadêmica, que possibilitem a quebra da lógica disciplinar universitária e caminhem para uma pesquisa colaborativa, pluricategórica, entre professores e professores pesquisadores.

A partir destes pressupostos, o paradigma da racionalidade prática contribui com muitas reflexões e análises sobre a formação do professor para a sociedade contemporânea.

No Brasil, temos acompanhado, nas últimas duas décadas, um conjunto de estudos sobre o professor reflexivo que retomam questões sobre saberes e formação docente. Entre estes estudos, destaco os voltados para uma formação profissional pautada na valorização da prática e do conhecimento tácito do professor através de reflexão, análise e problematização da prática, em Pimenta (2005), Ghedin (1998); uma compreensão do trabalho docente a partir de novos olhares teóricos, metodológicos e epistemológicos sobre a prática docente, em Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998); questões sobre a inserção e a função da pesquisa enquanto importante elemento na formação e na prática do professor, em André (2001), Lüdke e André (1986), Lisita, Rosa e Lipovetsky (2001).

Além disto, diante das novas relações que foram sendo estabelecidas entre os homens, faz-se necessário um novo discurso como possibilidade de superação do discurso da técnica, do qual as ciências humanas estavam imbuídas. Tentar superar o paradigma da racionalidade técnica não implica, apenas, a busca de novas terminologias, novos aparatos para designar novos caminhos a serem trilhados na formação docente, pois estaremos correndo o risco de apenas maquiagem a repetição de velhas práticas com novos discursos. Exemplo disso é o próprio significado da palavra reflexivo, como nos aponta Nóvoa (1992):

No meio de toda esta actividade de investigadores da educação, formadores de professores e professores, tem havido muita confusão sobre o significado, em casos particulares, do termo reflexão e de outros termos estreitamente relacionados com ele, como “investigação pelos professores” ou “emancipação”. Chegou-se mesmo ao ponto de incorporar no discurso sobre prática reflexiva tudo aquilo em que se acredita dentro da comunidade educacional acerca do ensino, aprendizagem, escolaridade e ordem social. Assim, só por si, o termo reflexão perdeu virtualmente qualquer significado.

Porém, o mesmo estudioso afirma que este movimento ganha grande importância ao criticar o professor enquanto mero cumpridor do que se estabelece fora da sala de aula e o enxerga como responsável, porque, além da prática, a sua tarefa também se centraliza em pensar o ensino.

Neste sentido, Nóvoa (1992) retoma Dewey para explicar o que significa o termo reflexivo e, deste, toma três princípios básicos e necessários para sua proposta de pensamento: para ser reflexivo, faz-se necessária a abertura de espírito, o que possibilitará ao professor poder buscar as razões ou raízes das situações conflitantes em sala de aula. Além disso, também traz a questão da responsabilidade, ou seja, assumir posturas que coloquem as implicações de certas decisões não como ações imediatistas, mas como ações comprometidas com as consequências resultantes destas e se elas estarão voltadas mais para um aspecto

qualitativo que quantitativo. Por último, ele resgata a questão da sinceridade enquanto atitude imprescindível numa postura reflexiva. Tornar-se reflexivo implica aceitação, comprometimento e um forte desejo de voltar-se para a prática, a sala de aula, além de assumir que este espaço está repleto de conflitos pessoais, políticos, pedagógicos, entre outros. E que, para se construir intervenções que possibilitem mudanças de posturas e pensamento, faz-se necessário colocar-se diante do desafio e enfrentá-lo conscientemente.

Vale ressaltar, então, que o movimento do professor reflexivo dá um novo contorno para o papel do professor, uma vez que este deixa de ser um mero transmissor de conhecimento ou professor técnico e passa a ser concebido como um ser capaz de produzir conhecimentos.

Além disso, outros aspectos da prática educativa, como o histórico, social, político, teórico e coletivo, ganham importância, uma vez que se faz necessário considerar o contexto, no qual a educação está inserida. E, também, o ensino, enquanto prática social concreta e viva, que se dá nas relações humanas.

Sendo assim, a reflexão sobre certas práticas, problematizadas à luz de teorias, pode transformar-se em um meio através do qual o professor poderá conhecer as diversas realidades, principalmente se as tomarmos como multidimensionais, o que possibilitará, ao docente, criar condições para novas ações, novas práticas.

Neste sentido, o professor ganha autonomia, vai construindo seus saberes a partir da reelaboração de outros saberes, principalmente os experienciais. Sendo assim, a prática pedagógica do professor da educação básica deixará de ser apenas objeto de estudo de pesquisas acadêmicas tornando-se foco de parcerias de professores pesquisadores na construção e reelaboração de conhecimentos e práticas.

No entanto, é preciso que consideremos a formação docente enquanto processo dinâmico e inacabado. Enquanto sujeitos inseridos em um processo histórico contínuo, não é possível conceber que os professores consigam formar-se por completo apenas em instituições de ensino e dentro de um determinado período.

No entanto, o que os estudos evidenciam é que estes professores acabam ingressando nas universidades sem possuírem uma formação inicial para tal, o que torna evidente que não há uma formação *inicial* para o professor universitário, uma vez que ele inicia sua formação cursando uma graduação, a qual lhe confere um título que lhe habilita para o exercício da docência. Ao ingressar em um curso de pós-graduação, esse mesmo professor adquire outro título, o qual lhe permite exercer a docência no ensino superior. Desta forma, podemos dizer que na graduação ele *aprendeu a fazer* (conhecimento técnico) e na pós-graduação, *a saber*

ensinar a fazer (caráter pedagógico). Porém, nem todos os professores universitários se graduaram em um curso de licenciatura. Alguns, por exemplo, formam-se em Engenharia ou Direito, ou seja, nas mais diversas áreas do conhecimento. São os "professores improvisados, não preparados para desenvolver a função de pesquisadores e sem formação pedagógica" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005). Mesmo com um grande cabedal de conhecimento técnico, não há garantia de que ele dará conta de formar outros professores, uma vez que não compete a ele apenas transmitir conteúdos, mas ensinar como o futuro professor ensinará aos alunos da educação básica. Uma das questões que muitas vezes se tornam problemáticas é que uma das competências do professor universitário é *associar* o saber fazer ao saber ensinar a fazer, uma vez que isso acontece no decorrer de sua trajetória profissional, como nos aponta Benedito (1995):

[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina de "outros". Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente. (*apud* PIMENTA; ANASTASIOU, 2005)

Ganha destaque nestas análises a formação continuada, não mais como proposta de "reciclagem" através de cursos de extensão, de complementação de estudos, mas como possibilidade de construção de novas posturas.

Diante do novo cenário educacional, é preciso pensar em uma formação permanente de professores, pois vivemos em um processo de constante transformação histórico-social, onde novas realidades e saberes são construídos a todo instante, não nos permitindo uma cristalização de ideias e estruturas, pois o presente pode se constituir tanto como ponto de chegada para alguns quanto como ponto de partida para outros.

Estas observações revelam-se pertinentes, pois não haverá mudanças de paradigmas na educação básica se os professores formadores também não mudarem suas concepções e suas práticas.

Estudos como os de García (1999), Morosoni (2000), Garrido (2002), Tardif (2002), Pimenta e Anastasiou (2005) apontam-nos a necessidade de mais investigações sobre o professor universitário, tendo em vista que este é responsável pela formação de futuros professores. No entanto, a identidade deste professor universitário ainda é um desafio e se transforma em uma questão que é discutida na tentativa de se construir uma trajetória que possa nos mostrar o perfil deste profissional do ensino superior.

Em relação a esta importância, Tardif (2002) aponta:

[...] a responsabilidade dos professores universitários que trabalham na área de formação de docentes é da maior relevância social, pois forma justamente os profissionais que têm a missão de formar as novas gerações. Isto significa perguntar em nome de que ideais e como vamos formar aqueles que terão depois a missão de educar as crianças e os jovens. Nesse sentido, refletir sobre o lugar e o sentido dos conhecimentos universitários na formação para o ensino não se reduz – como acontece muitas vezes – a questões técnicas, pedagógicas ou didáticas relativas, por exemplo, à organização de um bom currículo. Ao contrário, essa reflexão leva a questionar a contribuição geral da universidade enquanto instituição que age, por intermédio dos profissionais que forma, sobre as novas gerações e, por conseguinte, sobre toda a sociedade.

Diante desses apontamentos, reconhece-se que é complexa a formação inicial do professor universitário mediante a ausência de um projeto com diretrizes, princípios, conceitos, conteúdos e normatização. Logo, se faz necessário reconhecer a urgência de um processo formativo em que seja levado em consideração, pelas universidades, a formação continuada enquanto *locus* de construção das competências e habilidades necessárias à formação profissional daquele que formará outros professores. Principalmente no que diz respeito à relação professor-aluno, uma vez que a atividade docente é uma atividade relacional, um ato pedagógico complexo e que, portanto, precisa ser pensado e planejado para que o processo de ensino-aprendizagem não seja um processo cartesiano, e que essa formação não caia no formato de *reciclagem*, atualização através de palestras, seminários, semanas de estudos, que acabam por repetir a mesma fórmula fracassada da formação inicial, ou seja, a de atrelar o papel do professor como mero aplicador de receitas.

Professor e aluno, enquanto seres humanos, são singulares, com características e habilidades individuais, e estão situados em tempos e espaços diferenciados, o que torna a docência um ato vivo e não estático, um ir e vir constante em um mundo que avança vertiginosamente ora *sem rumo*, ora alienado, ora conduzindo, ora sendo conduzido.

2.1 A FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA

Segundo Fonseca e Silva (2007, p. 25-26):

A formação inicial do professor de história, nos cursos de licenciatura, é parte da educação permanente do profissional, ou seja, processo educativo que se desenvolve ao longo da vida dos sujeitos e transcende os limites da escolaridade formal por meio de currículos educacionais. Esse percurso formativo, de ensino e aprendizagem, desenvolve-se por meio de diferentes agentes em diferentes espaços educativos, tais como: a educação escolar, as oficinas, o teatro, as organizações e

lutas políticas e culturais, as igrejas, os museus, as bibliotecas, os meios de comunicação de massa, as experiências cotidianas, os cursos superiores, as experiências de pesquisa etc.

Quando defendemos a importância da formação docente para a educação, estamos falando de uma exigência do atual contexto sociopolítico e cultural; de uma “competência”, uma demanda que se faz ao profissional; de um espaço e um tempo de conhecimento, reflexão, crítica e aperfeiçoamento profissional; de um elemento das políticas públicas e da gestão da educação. Trata-se de uma necessidade histórica imposta pelas transformações sociais, políticas, econômicas, culturais, científicas e tecnológicas.

Podemos perceber a importância que a autora dá para a formação inicial do professor enquanto espaço de construção, formação essa que transformar-se-á em um processo que perdurará toda sua via profissional e através da qual sua identidade, enquanto pessoa e profissional, também estará sob construção.

Apesar das pesquisas sobre o ensino de História serem recentes, no cenário de reflexão sobre ensino e formação de professores, alguns espaços constituíram-se na medida em que os estudos se efetivaram, principalmente após os anos 1990. Foi neste contexto que surgiram dois encontros importantes para a discussão sobre o ensino de História e a formação do professor de História: o Seminário Perspectivas do Ensino de História e o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História¹.

Estes encontros e os estudos realizados passam a discutir, a partir das reflexões sobre os cursos de formação de professores, como é construído o currículo dos cursos de formação de professores de História, como se dá a articulação entre as disciplinas específicas e a pedagógicas que fazem parte deste currículo e a qual propósito serve esta formação.

Neste sentido, também começam a fazer parte das discussões quais paradigmas influenciam e/ou determinam a organização destes cursos, e para qual tarefa os professores são formados, a de reprodutores de conhecimentos ou para uma ação consciente, crítica, coerente teoricamente e que os mobilize à emancipação (MONTEIRO, 2002).

Se queremos professores capazes de enfrentar e superar os desafios da sua prática e os índices alarmantes de fracasso escolar, então é preciso repensar sua formação (inicial e continuada) para que eles possam, não apenas construir um instrumental necessário para o seu fazer, como também desenvolver a consciência política da importância da sua atuação.

Esse instrumental, eminentemente teórico, deve ser construído com ênfase no estudo dos aspectos relacionados ao processo ensino-aprendizagem, portanto da relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, relação na qual o professor é mediador. Essa proposta significa deslocar a atenção que, historicamente, tem ficado centralizada nas questões do “como ensinar” – seja considerando a figura e o papel do professor, transmissor de conhecimentos, seja enfatizando os meios, os aspectos

¹ Encontros promovidos a partir da década de 1990, pelo GT Nacional Ensino de História e Educação da ANPUH.

técnicos – para questões de ordem epistemológica, que envolvem aspectos relacionados ao sujeito, e ao processo ensino-aprendizagem, e ao objeto, o que implica considerar conteúdo, estrutura e organização interna de cada área do conhecimento.

Temos percebido que as mudanças de paradigmas na área educacional, sob as influências de novas reflexões e estudos, buscam uma redefinição de conceitos e concepções sobre os atores, espaços e maneiras de se fazer educação. Ao se construir esta série de debates e investigações, não é possível separar as questões relacionadas ao saber das questões relacionadas ao poder, uma vez que, nestes últimos tempos, já se tornou evidente que o processo formativo educacional desta sociedade tão complexa acontece em diversos espaços e tempos e, além disto, que tal processo tem feito uso de diversas fontes e formas. Além do mais, posto que a ação docente é uma ação relacional, envolvendo dois sujeitos singulares, professor e aluno, e que no caso do ensino de História, sujeito e objeto de conhecimento (também sujeito) são permeados de valores e dimensionados pelos contextos de cada território e tempo, essa ação se torna ainda mais complexa.

Neste sentido, o ensino de História não foge à regra: ele sofre alterações, tanto em consequência de políticas públicas quanto de organismos internacionais.

Sendo assim, ao se abordar a formação docente em História, fazem-se necessários dois recortes, um no que diz respeito às políticas educacionais sobre a formação do professor e outro quanto ao ensino de História, uma vez que o primeiro evidencia a serviço de quem está a educação, e o segundo diz respeito às tendências da História e da historiografia contemporâneas.

No entanto, algumas políticas educacionais acabam não se configurando como adequadas no que diz respeito ao aspecto qualitativo, mas somente ao aspecto quantitativo, como foi a reforma, em 1971, para o ensino de 1º e 2º graus. Ampliou-se o acesso à escola com o aumento de vagas, mas isto não significou que houvesse ampliação de acesso ao saber, uma vez que a formação geral deu lugar à formação profissionalizante, fazendo com que ainda ficasse evidente a divisão entre uma educação elitista e outra voltada para o mercado de trabalho (FONSECA, 2003).

O regime militar, instituído através do golpe militar de 1964, foi marcado por projetos políticos pedagógicos voltados para a segurança nacional e desenvolvimento econômico do país. Para tanto, foram implantados diversos planos e programas, bem como acordos, internos e externos, que pudessem garantir tais propósitos. Exemplo disto foi o acordo entre o MEC e a United States Agency for International Development (USAID), voltado para extinção do

curso primário, ginásial e científico e criação do ensino primário e secundário, sob assessoria norte-americana que, segundo algumas análises, estava voltado para as demandas da época, centradas, principalmente, no desenvolvimento econômico.

Com as preocupações voltadas para a hegemonia de poder da classe dominante e o controle do estado em diversos setores públicos e sociais, a educação neste período possui um caráter doutrinador, moralizador e controlador. Em relação ao ensino, estes objetivos nortearam a criação de disciplinas que pudessem garanti-los, como Educação Moral e Cívica e Organização Social Política Brasileira.

Deste modo, a licenciatura de Estudos Sociais passou a formar professores cujas práticas educativas estariam voltadas para o desenvolvimento de valores relativos às questões da segurança nacional, dos princípios nacionalistas, patriotismo, integração territorial, transformando o ensino de História em estratégia política do Estado. Além disso, criaram vários mecanismos com o intuito de garantir tais propósitos, como a introdução de várias datas comemorativas, a criação de centros cívicos, a realização de festas cívicas, visando o enaltecimento dos símbolos nacionais como uma maneira de reprimir e controlar movimentos de lutas e resistências que surgiam na medida em que eram impostas tais determinações.

Data deste período a reforma universitária, através da Lei 5.540/68, cujos princípios norteadores diziam respeito a uma “tecnização do ensino” e uma “formação geral”, o que não impediu, no entanto, que alguns grupos se movimentassem e se manifestassem contrários a estas políticas, como o movimento estudantil, que lutou tanto pela extinção dos Estudos Sociais quanto pela valorização do docente.

Para que os objetivos destes projetos políticos educacionais fossem alcançados pelo governo, algumas medidas foram adotadas:

[...] como a departamentalização, matrícula por disciplina, unificação dos vestibulares, que passam a ser classificatórios, fragmentação dos cursos, o controle ideológico e administrativo dos professores e o modelo administrativo empresarial implantado nas faculdades representam o ‘ajustamento’ da universidade brasileira à ordem política e econômica que se impunha, aprofundando linhas já existentes. (FONSECA, 1993)

Em relação aos cursos superiores de curta duração para a formação de professores, conhecidos como licenciaturas curtas, devido a uma necessidade imposta pelas demandas do mercado, a qualidade e os conteúdos de algumas disciplinas passaram por um esvaziamento, o que ocorreu com História e Geografia em favor da criação dos Estudos Sociais, e também com Sociologia, Filosofia e Antropologia, reduzidos às disciplinas de Educação Moral e

Cívica e Organização Social Política Brasileira. Sobre a disciplina de História, Fenelon (1994) afirma: "está aí, de forma consciente, o caráter de manipulação que se quer atribuir ao seu ensino, transformando em práticas educativas...". Neste sentido, ela aponta que, através de diversos tipos de manifestações, individuais ou coletivas, houve, em relação às legislações educacionais da década de 1960, um

total repúdio à implantação daquilo que se considera ser uma verdadeira aberração da política educacional, ou seja, a progressiva fusão de disciplinas, tais como a História e a Geografia, a Sociologia e a Filosofia em Estudos Sociais e suas sequelas de Organização Social e Política Brasileira e Educação Moral e Cívica. (FENELON, 1994)

Na análise desta autora, a criação de tais disciplinas trouxe "prejuízos para o ensino" de História e Geografia, tanto para as licenciaturas curtas quanto para as licenciaturas plenas de Estudos Sociais.

O caráter polivalente desta formação, realizada através das licenciaturas curtas, acaba por desvalorizar e proletarizar a profissão docente, uma vez que a intenção era a de colocar um número maior de professores no mercado de trabalho. Ao atender a este propósito, esvazia-se a importância e a especificidade dos conteúdos que foram integralizados a partir desta estruturação.

Na reflexão de outros estudiosos, estas mudanças, de caráter ideológico, estavam a serviço do governo ditador do período, como nos aponta, por exemplo, Rocha (2002. p. 33), que já via nos Estudos Sociais um "possível atraso na introdução de inovações no ensino de História e Geografia e, na perspectiva da aprendizagem, também às prováveis lacunas de conteúdos históricos, produzidas numa 'geração' de alunos."

No entanto, este período de ditadura foi marcado por lutas coletivas de vários segmentos educacionais, mais fortemente em alguns estados, como os do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e São Paulo, que se empenharam e resistiram ao máximo contra a implementação dos programas de formação com base nos Estudos Sociais, tão amplamente defendidos pelos órgãos governamentais. A ANPUH (Associação Nacional do Professores Universitários de História) também enfatizou práticas pedagógicas que resgatavam conteúdos específicos de História e Geografia nas aulas de EMC e OSPB.

Em relação à tendência da História e da Historiografia, este período é marcado pelo positivismo, que contribuiu para a construção de uma ideia geral e totalizante da História a ser ensinada, a conhecida História Geral ou Tradicional.

No entanto, através de entrevistas com professores de História sobre a sua formação, no período de 1970 a 2000, Sá (2006) aponta influências de uma outra corrente historiográfica, explicitando o seguinte quadro referente à década de 1970: i) influência dos estudos marxistas, que engendraram nos cursos de formação uma teoria e um método de análise da sociedade (teoria marxista) e a sua transformação (o projeto socialista); ii) influência da Escola Francesa; iii) paralelamente aos cursos de formação de professores, também ocorriam neste período movimentos de esquerda, de resistência ao governo autoritário; perseguições e limitação da manifestação de pensamento; iv) forte vigilância e monitoramento dos cursos de formação; v) ênfase e prestígio pela produção científica na universidade e falta de participação discente na organização dos cursos; vi) desarticulação entre universidade e escola de educação básica; vii) predominância da dicotomia teoria-prática, prevalecendo uma relação de poder da primeira sobre a segunda; viii) modelo de formação 3 + 1, sendo a licenciatura uma continuidade do bacharelado.

O modelo conhecido como 3+1 evidencia uma certa *elitização* do *pensador* em relação ao professor, uma vez que a formação acontecia através de estudos teóricos nos três primeiros anos e a formação pedagógica, um ano após. No caso da formação em História, ao cursar os três primeiros anos o aluno se formava Bacharel em História, ou seja, saía do curso como pesquisador, e o 3 +1 lhe conferia o diploma de Licenciado em História. Podemos perceber que esse tipo de formação aprofunda ainda mais a dicotomia entre teoria e prática, acentuando o *tecnicismo educacional*, em que a formação pedagógica não é senão um apêndice da formação teórica, um complemento, evidenciando que a habilidade de ensinar é algo externo à formação do *pesquisador* em História.

O professor de História, formado segundo o modelo da racionalidade técnica, acaba por "reproduzir um conhecimento desarticulado, despolitizado, fragmentado, especializado, cada vez mais tomado como prática educativa, destinada a desenvolver nos alunos o mito da "memória nacional", com seus ritos e maniqueísmos de vilões e heróis." (FENELON, 1987).

Sendo assim, os cursos de formação de professores, além de serem polivalentes, também eram transmissores dos conteúdos selecionados pelo governo através de publicações de manuais consagrados, nos quais prevalecia o texto escrito que, na maioria, confundia historiografia e processo histórico.

Assim, ao ensino de História cabia a transmissão e perpetuação de uma História política da humanidade pautada nos grandes feitos dos heróis e em valores que privilegiavam questões de ordem nacional, o que garantia a legitimação da classe dominante.

Com o governo civil, em meados da década de 1980, já despontavam necessidades voltadas para a superação deste modelo de formação através de algumas tentativas apresentadas em encontros como os da Associação Nacional de História - ANPUH e Perspectivas do Ensino de História, as quais acabaram atendendo a algumas instruções educacionais do MEC.

Estas lutas fizeram com que as legislações passassem a ser revistas e várias reformas foram elaboradas em alguns Estados, como em Minas Gerais e São Paulo, buscando uma democratização das instituições públicas.

Este processo pautava-se em uma abordagem que pudesse superar o caráter técnico do ensino no qual o professor era mero transmissor de conhecimentos elaborados por outras pessoas e, conseqüentemente, da formação do professor a partir da construção de uma outra maneira de se pensar e conceber a educação, o professor, o aluno e os espaços educativos, principalmente, a escola, enquanto principal lócus de práticas educativas, e também a relação entre o professor e o conteúdo a ensinar.

Este redimensionamento dos papéis dos atores do processo educativo buscava a superação do estereótipo do professor transmissor, do aluno receptor e do conhecimento científico como o mais importante a ser transmitido. A partir desse movimento, passa a se considerar que esses atores também produzem conhecimentos e também são detentores de saberes.

No campo da História, as propostas curriculares construídas a partir deste novo conjunto de ideias buscavam a superação da visão totalizante de História, sob a influência de uma historiografia contemporânea pautada em estudos que começavam a ser desenvolvidos na França a partir de 1929, com a denominação mais conhecida de Escola de Annales. Passaram a ampliar, além disto, o campo da História, ao introduzir novos documentos e novos objetos para análise e construção desta "nova História" em contrapartida à História tradicional, na qual, privilegiava-se o aspecto político, individual e cronológico, uma vez que a categoria tempo, aqui, de forma linear, se sobressai a outras categorias. Sendo assim, as abordagens voltadas para uma explicação das macroestruturas do todo, como a da política, da sociedade, da economia, começam a ser substituídas por outras que iniciam suas análises a partir do cotidiano, da cultura, da economia, etc., de um ponto de vista específico, singular, mas que consiga estabelecer uma relação entre o conteúdo a ser ensinado e a realidade do aluno. No entanto, alguns estudiosos apontam que, ao fazer a escolha por esse recorte da história particular, corre-se o risco de se deixar de lado uma quantidade de possíveis histórias.

O estudo desenvolvido por Caimi (2001), sobre a formação inicial de professores de História no período de 1980 a 1998, traz grandes contribuições para o entendimento das principais características de tal formação: i) dicotomia bacharelado/licenciatura; ii) dissociação entre teoria e prática; iii) frágil formação teórica e prática; iv) conteúdos anacrônicos; v) pouca erudição dos alunos.

Além disso, Caimi (2001) analisa alguns trabalhos sobre formação continuada, os quais apontam para a divisão intelectual do trabalho, tematizado pela autora em três dimensões: dissociação academia-escola; dissociação ensino-pesquisa e dissociação ciência-realidade social, evidenciando fortes marcas da racionalidade técnica.

A partir da década de 1990, ocorreu uma série de reformas educacionais decorrentes de transformações sociais em virtude do processo de democratização da sociedade brasileira. Este processo ocorreu em um cenário marcado pelo ideário neoliberal conservador, marcado por ideias neoliberais internacionais que prevaleciam no contexto globalizado e que foram impostas aos países latino-americanos desde 1980, e que no Brasil se instalaram em 1989, com o governo de Fernando Henrique Cardoso.

É fruto deste contexto neoliberal a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBN, nº. 9.394/96, que traz mudanças significativas na formação do professor e no desenvolvimento de seu trabalho, causando uma maior proletarização, tendo em vista a ampliação e expansão do sistema público de ensino, que exigiu um número maior de professores formados. Além disso, tem-se a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para as diversas áreas de ensino, voltados para um ensino temático e multicultural, tanto no que se refere à diversidade cultural, social e econômica dos diversos grupos sociais quanto às manifestações e lutas para o reconhecimento e aceitação de grupos "marginalizados", como mulheres, negros, índios e homossexuais (BURKE, 1997).

Com a superação de um ensino de História voltado para a segurança nacional, das décadas de 1960 e 1970, com base no positivismo, ou pautado em uma perspectiva multicultural dos anos 1980, marcado pela visão marxista ortodoxa, encontramos nos PCNs um novo conjunto de diretrizes, pautado na ampliação dos objetivos do ensino de história, diversificação teórico-metodológica, influenciados pelas ideias da Escola de Annales.

Novas configurações são construídas a partir das mudanças pelas quais a sociedade passou, criando, assim, novas relações entre a educação e os outros setores. No entanto, estes novos panoramas ainda carregam em seu cerne valores de antigas ideologias e/ou antigos paradigmas, como o da racionalidade técnica.

À medida em que novas propostas de ensino são apresentadas, faz-se necessário que questões relativas à formação docente ganhem espaços para discussões, uma vez que não há como se pensar em ensino e aluno se não pensarmos no professor, o que não significa que os resultados oriundos destes debates sejam sempre acatados.

Assim, o MEC, via Secretaria de Educação Superior (SESU), passa a chamar, desde 1997, diversos segmentos acadêmicos para participarem destas discussões. Estas acabam por englobar formação inicial e continuada, uma vez que a educação, enquanto fenômeno histórico-social pluridimensional, mostra-se dinâmica, sofre influências de diversas áreas, concebida sob diversos aspectos. Desta forma, somente a formação inicial não consegue dar conta desta problemática.

Reportamo-nos aos estudos realizados por Sá (2006), que apresentam um "diagnóstico" sobre os cursos de formação de professores de História. Com base neles, concluiu-se que a formação atual contribuiu com "uma boa bagagem intelectual". No entanto, também apareceram muitas críticas.

Outras lacunas na formação também foram apontadas por Sá (2006): excessiva especialização dos professores quando estes passam a procurar cursos de pós-graduação e/ou especialização, que intensificam o estudo sobre questões tão específicas que criam certa distância dos aspectos mais gerais que as envolvem; falta de diálogo entre as reflexões historiográficas e a sala de aula, como se as questões historiográficas fossem de responsabilidade do historiador e não do professor de História, ou seja, não se relaciona a História com a Educação; falta de interdisciplinaridade entre os cursos de formação de professores e entre os próprios professores do curso, até porque, sob a influência do modelo 3+1, o conjunto de disciplinas específicas pertencem ao departamento de uma determinada área e o conjunto das disciplinas pedagógicas, ao departamento de educação; falta de aprofundamento na parte prática do curso de formação, justamente para superar o modelo 3+1; há uma considerável distância entre o que se aprende e o que se ensina, já que, ainda sob a influência da racionalidade técnica, a acentuada preocupação em se transmitir os conteúdos construídos ao longo do tempo deixa de considerar como o aluno aprende conceitos históricos e de relacioná-los ao seu contexto, à sua realidade, dando significado a eles.

A resolução CNE/CES 13/2002 estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de História, determinando que o projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional explicita "as competências e habilidades a serem desenvolvidas na licenciatura" e como os estágios devam ser organizados.

No entanto, enquanto houve uma ampliação no perfil pretendido para os formandos em História, o mesmo texto restringe as competências e habilidades específicas para a licenciatura quando estabelece que, para os professores, apenas são necessários o "domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio" e "domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino.", propósitos típicos de uma concepção docente marcada pelos pressupostos da racionalidade técnica.

Este aspecto na redação, ou seja, este referencial, reforça o dilema político-pedagógico que marca as discussões em relação à formação dos professores de História e historiadores, corroborando com um distanciamento, cada vez maior, entre o que se debate e o que se ensina nas universidades e na Educação Básica, evidenciando que a racionalidade técnica ainda é forte no meio educacional, inclusive, no que diz respeito à formação do professor de História e ao ensino desta disciplina.

Diante do quadro exposto, retomamos a questão do papel da pesquisa na formação docente, a sua dimensão e seu significado, uma vez que ela pode ser concebida tanto a partir do paradigma da racionalidade prática, possibilitando ao professor refletir sobre sua própria prática e, baseado nesta reflexão, elaborar novas ações, quanto cair no campo investigativo do pesquisador acadêmico, que concebe a sala de aula da educação básica e o professor como objetos de investigação, reforçando o caráter técnico e dicotômico de produção de saber, típico da racionalidade técnica.

Silva e Fonseca (2007) analisam, nos documentos oficiais, questões sobre pesquisa e a relação teoria-prática. Assim, escrevem sobre a Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de educação básica, em nível superior, através de curso de licenciatura plena, ou seja, o artigo 3º, item III e o artigo 12:

É importante sublinhar nos dois artigos o foco na pesquisa e na relação teoria e prática nas diretrizes nacionais para a formação docente no país. Estamos vivenciando a construção e a implantação de novos projetos curriculares de licenciatura em história que visam atender às novas diretrizes. Nas diferentes realidades do ensino superior do país, esse processo ganha colaborações diferenciadas. É possível constatar meras adequações das normativas ao modelo acadêmico da racionalidade técnica e científica, como também processos que visam romper com a dicotomia teoria e prática, por meio da articulação entre ensino e pesquisa. A pesquisa-ação, inspirada nos trabalhos de Elliot (1998) e Kemmis e Wilkinson (2002), é cada vez mais incorporada nos cursos. As críticas ao modelo da racionalidade técnica e científica e às novas visões de teoria e prática, recorrentes no debate acadêmico e nas pesquisas acadêmicas sobre formação de professores, contagiaram os projetos institucionais, os formuladores e gestores de políticas públicas. (p. 36)

Segundo esta perspectiva, podemos identificar mudanças de paradigmas em relação ao ensino e à pesquisa, sem nos esquecermos, é claro, que

A mudança de paradigmas e a construção de formas e modelos de formação docente, ao mesmo tempo em que implicam rupturas, engendram novas maneiras de compreender e representar continuidades, descontinuidades e permanências. (SILVA; FONSECA, 2007, p. 28)

Na área de História, a pesquisa ainda não está tão atrelada à educação, à prática docente. Ela está mais voltada para uma pesquisa historiográfica, acadêmica, ou seja, do ponto de vista do historiador, e não do educador.

[...] A pesquisa faz parte do processo de formação inicial do professor de história nesse modelo de formação? Sim, a pesquisa é recorrente nos cursos de história, exemplo disso são as bem-sucedidas experiências do programa de iniciação científica nas universidades. Entretanto, como as investigações revelam, em geral, as pesquisas ocorrem descoladas da prática docente e da preparação para a docência: estão voltadas para a formação do pesquisador, do historiador. Por isso, é necessário ao profissional de história que faz opção pela docência, seja na educação básica, seja na educação superior, um investimento na formação continuada, com o objetivo de reconstruir os saberes da formação universitária e a complexidade dos saberes escolares e experienciais mobilizados no cotidiano da prática escolar [...]. (SILVA e FONSECA 2007 p. 33-34)

Trabalhos realizados por Monteiro e Ciampi (2006), sobre um balanço das pesquisas, tendências e demandas de investigação sobre os saberes escolares e os saberes docentes no ensino de História, e por Crespo (2008), que faz um mapeamento da produção de trabalhos sobre o ensino de História a partir dos resumos publicados nos anais das reuniões da ANPUH, identificaram, a partir da segunda metade do século XX, “um crescimento quantitativo e qualitativo” das pesquisas historiográficas. Porém, este aumento não foi identificado na mesma proporção em relação à História da Educação e do Ensino de História, o que nos aponta a necessidade de levar em conta a complexidade que envolve estes trabalhos, uma vez que ainda não há critérios definidos e claros para a catalogação de trabalhos nesta área, os quais são realizados, na sua maioria, em Programas de Pós-Graduação em Educação.

Além da importância de uma compreensão melhor do papel dos saberes docentes, no caso da formação do professor de História, pesquisas realizadas (PAIM, 2005; MONTEIRO 2007; RICCI, 2001) apontam que é marcante, nessa formação, o contexto sócio-político vivido por ele no decorrer de sua formação, além das culturas que permeiam a sua existência.

Sobre a dimensão sócio-política desta formação, Vasconcelos (2000) aponta:

As lutas do movimento docente, em diferentes épocas, marcam os processos formativos, revelam dimensões das lutas pela sobrevivência e dos embates políticos vividos no cotidiano. Os relatos de situações partilhadas, dificuldades, tristezas e alegrias demonstram como determinadas experiências, por exemplo, o caso da militância política, são potencializadoras do desenvolvimento pessoal e profissional de cada um dos sujeitos. Na história contemporânea do Brasil, podemos lembrar como a ditadura militar, as resistências políticas de vários setores, as lutas do processo de redemocratização, o movimento “Diretas já”, o impeachment do presidente Collor, as lutas do movimento sindical docente a partir dos anos 1970, o movimento estudantil e o movimento feminista marcaram de forma intensa e diferente a formação de grande número de educadores, particularmente dos professores de história. O “eu” e o “nós”, o individual e o coletivo imbricam-se no processo de formação das identidades. A militância, o ser militante é dimensão constitutiva do ser professor, como demonstra a pesquisa de Lira Brasileiro. (*apud* FONSECA; SILVA, 2007, p. 19)

Sobre a dimensão cultural, PAIM (2005) considera de fundamental importância pensar, estudar, levar em conta os estudos sobre as culturas e a cultura escolar no decorrer do fazer-se professor:

Penso que uma forma que nos possibilitará trabalharmos a concepção de professores como sujeitos de seu pensar e fazer será através dos estudos da cultura escolar, em conexão com as culturas mais amplas, ou seja, com os modos de vida. A Cultura Escolar vem sendo abordada por muitos autores, que têm procurado definir, caracterizar, expressar esta perspectiva de entendimento, relativa às questões referentes ao universo da Escola e aos sujeitos que nela convivem. É uma perspectiva que procura olhar para as temáticas da Escola partindo do interior dela, ou seja, no diálogo com o que efetivamente acontece na Escola e não apenas com as determinações estruturais, governamentais, legais... Assim, busca-se sair da forma prevalecte de olhar para a escola, procurando o que ela não é, ou seja, o que deveriam ser a escola, os professores, os alunos, os funcionários, deixando de lado o que efetivamente são. (p. 275)

Paim (2005), após a escolha de alguns autores para estudo sobre culturas, conclui que:

Nesse sentido é que entendo a existência de tantas culturas quantos forem os grupos humanos, quantos forem os modos de vida. Assim, penso a “cultura escolar”, como “culturas escolares”, como multiplicidade de experiências e significados, em oposição à unicidade e à homogeneidade. Embora, existam elementos comuns nos ordenamentos oficiais para as escolas, cada uma cria ou recria sentidos próprios, para cada local específico. [...] procuro articular aspectos das culturas escolares com as subjetividades dos professores de História. Será possível verificar como elementos das culturas escolares foram marcantes e estão presentes na fala dos depoentes, ao expressarem porque escolheram o Curso de História, como rememoram os momentos da Graduação, especialmente, as atividades de pesquisa historiográficas, educacionais e as práticas de ensino. (p. 279)

Monteiro (2007), em estudo realizado sobre como são mobilizados os saberes e práticas dos professores de História, expõe a importância deles na justificativa de seu trabalho:

Resumindo, o objetivo da pesquisa foi investigar como professores de História experientes e bem-sucedidos mobilizam, justificam e avaliam os saberes que dominam para ensinar o que ensinam, em experiências significativas para os alunos, nas quais conteúdos relevantes são articulados por lógicas explicativas em que as marcas da racionalidade do campo disciplinar estão mediadas pela dimensão educativa e, portanto, considerando a especificidade da cultura escolar. Esse objetivo esclarece o significado do título da pesquisa: Professores de História: entre saberes e práticas, entendendo que é nesta mediação que se localiza o cerne de sua atividade. (p. 16)

Logo, uma formação efetiva, que também possa ter como referência a racionalidade prática, não pode desconsiderar essas esferas – sócio-política, cultural, econômica – que permeiam a vida daquele que pretende se formar professor, bem como seus saberes, principalmente aqueles que vão sendo construídos em suas vivências, em suas experiências que, associados aos saberes acadêmicos, científicos, irão compor a sua identidade profissional.

Outro aspecto apontado por professores em algumas pesquisas revela que os professores não estão satisfeitos com suas formações iniciais, encontrando nelas grandes lacunas, principalmente no que diz respeito às orientações sobre como ensinar, sobre como abordar os temas nas aulas com os seus alunos.

Dentre os muitos motivos apontados para a escolha do curso de História, alguns vão além das vivências dos educandos de uma dada escola: “estão presentes nas falas, nas raízes culturais familiares; nas experiências vividas; nas relações com as histórias da cidade, da comunidade, da escola...” (PAIM, 2005, p. 283)

[...] os depoentes apontaram diferentes motivos para a escolha do Curso: pertencimento familiar, gosto pela disciplina, facilidade de acesso ao curso, um antigo professor despertou o interesse, facilidade em conseguir trabalho depois de formado, única opção acessível devido à distância da universidade, horário de funcionamento do curso, ponte para transferência de curso [...].
[...] pudemos perceber nas falas dos professores, que é importante o diálogo com as experiências, com o vivido dos diferentes sujeitos que fazem e vivem as culturas escolares. (PAIM, 2005, p. 286)

No entanto, estes mesmos autores nos apontam que uma formação diferente da que é feita, com base na racionalidade técnica, não é tarefa fácil. É necessário, também, pensar além da formação inicial, levando-se em conta as continuidades, as discontinuidades e as permanências existentes neste processo formativo e profissionalizante, bem como os saberes experienciais. Para tanto, defendem as pesquisas colaborativas, como as realizadas por Paim (2005) e Monteiro (2007), e o papel do docente como pesquisador, enquanto possibilidade de superação do professor técnico/transmissor pelo professor produtor de conhecimento.

Diante desse quadro, percebemos instituída uma crise no desempenho do magistério, inclusive o professor de História, principalmente no que diz respeito à dificuldade que os cursos de formação de professores ainda encontram em trabalhar com a questão de ressignificação dos conteúdos aprendidos no decorrer de sua formação em didática que seja possível de ser aplicada para que o aluno da educação básica aprenda os conteúdos selecionados na área, de tal forma que faça sentido para a sua vida. Ou seja, a formação de professor ainda não consegue trabalhar com a chamada *transposição didática*, uma vez que o conhecimento científico *aprendido* nos cursos de formação não podem, simplesmente, ser transmitidos aos alunos, pois, enquanto disciplinar escolar, o conhecimento a ser aprendido nas escolas de educação básica é parte do conteúdo científico *aprendido* nos cursos de formação. A História escolar não pode ser confundida com a História ciência e, para que ela seja aprendida de forma significativa precisa ser ensinada por meio de procedimentos que deem sentido a esse ensino, até porque parte dos conteúdos dessa área são constituídos de conceitos, fatos e atitudes e, portanto, um ensino totalmente pautado na transmissão e memorização de conteúdo faz com que eles sejam considerados fatos. Logo, os conceitos que exigem relações entre fatos, pensamentos, valores, acabam por ficar à margem do processo de ensino-aprendizagem.

Essa crise aponta para o fato de que o modelo de formação pautado na racionalidade técnica, do professor transmissor de conteúdos, já não tem dado conta das necessidades das escolas contemporâneas. No campo da História, faz-se necessário levar em consideração que conceitos não se aprende memorizando, mas estabelecendo relações, construindo paralelos, construindo hipóteses e opiniões, e confrontando-as em recortes temporais, geográficos, econômicos, etc. E aqui, entra a importância das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, enquanto espaços formativos que possibilitam que o graduando possa experimentar a importância de se estabelecer relações, de confrontar o saber acadêmico e a realidade escolar, para que a distância entre o que se aprende na graduação e o que, de fato, é necessário para ser um professor na educação básica diminua, contribuindo para que este profissional vença a dificuldade de reelaborar sua prática docente.

3 A PRÁTICA DE ENSINO E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Entrar em contato com o espaço escolar e as realidades ali contidas, seu dia a dia, bem como conviver com os profissionais que compõem o quadro dessa instituição de ensino e os alunos ali matriculados, além de poder observar práticas docentes, são atividades que se transformam em saberes experiências por parte dos alunos graduandos dentro do seu processo de *formar-se professor* através do Estágio Supervisionado. Sendo assim, podemos perceber que um dos objetivos deste componente curricular é o de o criar situações através das quais os graduandos possam entrar em contato com práticas docentes em escolas de educação básica dentro do seu processo de formação inicial como professores.

Logo, podemos afirmar que o Estágio Supervisionado se constitui enquanto momento e espaço importante no processo de aprendizagem para os professores em formação, enquanto interlocutor entre a universidade e as escolas de Educação Básica.

Alguns estudos, como o de Silva (2005), mostram-nos, de maneira significativa, o caminho percorrido pela disciplina Prática de Ensino enquanto componente curricular, cuja tarefa é a de articular teoria e prática.

A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado a ela vinculado, desde a década de 1930, era considerada tarefa da Didática, enquanto área autônoma dos cursos de Formação de Professores, sendo colocados no currículo com o intuito de melhorar a qualidade desta formação, uma vez que a esses componentes curriculares caberia trabalhar a relação teoria e prática. No entanto, tais componentes foram propostos segundo o esquema 3 + 1, no qual os bacharéis, para obterem o diploma de licenciados, deveriam cursar mais um ano, à princípio, denominado Didática (Decreto Lei n. 1.190/39).

Quanto à estrutura 3 + 1, esta marca os cursos de formação de professores desde o seu início. Segundo Libâneo e Pimenta (1999), estes conjuntos de conteúdos nas Licenciaturas dividem-se em disciplinas teórico-científicas e técnico-práticas, o que não significa que estes dois blocos devam ser trabalhados isoladamente. Apesar de este princípio ser convergente no meio acadêmico, ainda se constitui em uma dicotomia (teoria x prática) difícil de ser superada e, na mesma proporção, de ser reestruturada.

Esta dicotomia também está presente desde

a origem dos cursos de formação de educadores, pelo menos, em nível superior, em que foi incluída a Didática Geral e a Especial, para, posteriormente, perder o qualificativo de Geral, e, ao mesmo tempo, ser a Didática Especial, substituída pela Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado. (BOULOS, in PICONEZ, 1991, p. 91)

Esta discussão, apresentada no V Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, em 1989, ainda não está totalmente superada e acaba por reforçar questões referentes ao conteúdo e forma, às teorias e metodologias, uma vez que ainda se faz necessária “uma compreensão maior de como se combinam os fundamentos científicos das diversas áreas do conhecimento com a produção da área da Didática, visando a orientações metodológicas para um ensino mais qualificado dos conteúdos escolares específicos.” (BOULOS In: PICONEZ, 1991, p. 92-93), nos mostrando como é difícil articular os conhecimentos específicos aos pedagógicos. Tanto é difícil que, em muitas instituições universitárias, as disciplinas de cunho pedagógico, entre elas, a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado, são atribuídas para as faculdades/institutos específicos, enquanto, em outras instituições, pertencem ao Departamento ou Faculdade de Educação.

Desta forma, a disciplina de Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado vão sendo moldadas pelos diversos contextos pelos quais a sociedade passa no decorrer do seu processo de (re)construção. E, que, por se constituírem como um processo multidimensional, são pensados e trabalhados segundo as concepções de ensino, mundo, sociedade, escola, aluno, professor, que foram construídas historicamente.

Até meados da década de 1970, a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado visavam ensinar o professor a reproduzir o que se aprendia na graduação, a aplicar os modelos considerados mais eficazes no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, se fizermos uma leitura dos documentos oficiais – leis, decretos, pareceres, resoluções – que estruturavam as licenciaturas, vamos encontrar momentos em que a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado aparecem com certa autonomia e, em outros, como atividades complementares e/ou suplementares.

Sobre este caráter, Piconez (1991, p. 17), aponta:

O caráter complementar, ou mesmo suplementar, conferido à Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, ou ainda, no dizer de Azevedo, uma teoria colocada no começo dos cursos e uma prática colocada no final deles sob a forma de Estágio Supervisionado constituem a maior evidência da dicotomia existente entre teoria e prática. Dessa forma as orientações de estágio têm sido dirigidas em função de atividades programadas a priori, sem que tenham surgido das discussões entre educador-educando, no cotidiano da sala de aula da escola. Assim, o conhecimento da realidade escolar através dos estágios não tem favorecido reflexões sobre uma prática criativa e transformadora nem possibilitado a reconstrução ou redefinição de teorias que sustentem o trabalho do professor.

Sendo assim, até a década de 1960, temos uma série de decretos (9.053/46; 9.092/46) e pareceres (627/29 e 292/62) que dão as diretrizes e, com isso, buscam no currículo dos cursos

de formação um lugar para a disciplina Prática de Ensino, orientando a forma como os estágios deveriam ser desenvolvidos.

No decorrer deste processo, a Prática de Ensino se configurou de acordo com as tendências educacionais de cada governo, acumulando lacunas que ainda não foram preenchidas até o presente momento, como é o caso da mediação entre a academia e as escolas de educação básica, onde os estágios são realizados, ou o distanciamento entre a realidade da escola pública e as teorias abordadas nas universidades. Ou ainda, a lacuna pertinente à reelaboração conceitual, que faz com que os professores recém formados ainda se sintam perdidos diante do “como ensinar” o que aprenderam durante a sua formação, levando-os, muitas vezes, a buscarem modelos e/ou estratégias que deram certo junto àqueles, considerados por eles, bons professores, ou a se utilizarem do livro didático, no caso do ensino de História, como a única fonte sobre o que deva ser ensinado nesta disciplina.

Estas lacunas foram acentuadas pela forte presença da tendência tecnicista que predominou na educação brasileira na década de 1970, uma vez que, neste período, o governo militar contou com o apoio do setor empresarial, que demandava uma grande quantidade de mão de obra. E foi este pensamento empresarial que marcou o modelo educacional voltado para uma profissionalização necessária a esta demanda. Logo, a preocupação era a de preparar professores que pudessem atender às exigências que eram apresentadas pela economia brasileira, que crescia em um ritmo acelerado.

Desta maneira, o importante era que o professor pudesse executar, com presteza e eficiência, todas as etapas de um planejamento elaborado com rigor, pautado em passos bem estabelecidos e a partir de estratégias que, uma vez bem executadas, “garantiriam” ao professor alcançar os objetivos propostos no início do processo, os quais, geralmente, eram elaborados por equipes técnicas e que pouco se relacionavam com o cotidiano escolar.

Sendo assim, a busca por métodos de ensino, bem como orientações pautadas nos estudos da Psicologia, eram os privilegiados. Data deste período o surgimento dos colégios de aplicação.

A dimensão técnica, neste momento, é a mais enfatizada através de uma objetividade e racionalidade pautadas na organização, planejamento e elaboração de materiais instrucionais. Neste aspecto, vemos silenciada a dimensão sócio-política. Porém, estas políticas foram contestadas, culminando em 1983 em um documento elaborado pela CONARCFE (Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador), que, em 1990, transformasse na ANFOPE (Associação Nacional pela Formação do Profissional da Educação) que, dentre várias questões, aponta duas, consideradas básicas e que são adotadas, “a formação do

professor como educador, para qualquer etapa ou modalidade de ensino, e a docência, como a base da identidade profissional de todo educador.” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 51)

Logo, durante a década de 1980, período em que a sociedade brasileira estava centrada na luta pela redemocratização do país, encontramos na educação um eco dos movimentos de resistência e de lutas, que buscavam garantir ao cidadão brasileiro o direito de pensar, de ser, de se expressar, de ir e vir.

Nesse novo contexto político, novas diretrizes foram elaboradas para os cursos de formação de professores, e a Prática de Ensino não pode mais ser apenas reprodutivista. Uma nova LDB, a Lei 9.394/96, passou a vigorar e, com ela, novas orientações foram definidas para a formação de professores, tanto em relação ao núcleo específico de cada licenciatura quanto em relação ao núcleo das disciplinas pedagógicas.

No seu artigo 61, a LDB 9.394/96 acentua a necessidade de associar a teoria à prática (I) e também aproveitar tanto a formação quanto as experiências anteriores (II), desde que isto seja feito em cursos de nível superior (art. 62) através dos Institutos Superiores de Ensino (ISE) (art. 63).

A partir da LDB 9.394/96, vimos surgir uma grande quantidade de regulamentações através de pareceres, resoluções, parâmetros curriculares, diretrizes lançada pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura e pelo CNE – Conselho Nacional de Educação dando originando uma série de mudanças e trazendo para o centro das discussões aspectos voltados para os currículos escolares, inclusive aqueles inerentes à formação de professores para a educação básica.

Dentre as diversas regulamentações, interessa citar aquelas que estão diretamente relacionadas à formação de professores, como é o caso da Resolução CNE/CP 1, de 30 de setembro de 1999, sobre os Institutos Superiores de Educação; o Decreto n. 3.276/99, que orienta a formação de professores em nível superior para atuar na Educação Básica, e que depois foi alterado pelo Decreto 3.554/2000; o Parecer CNE/CP 9/2001, que se refere às Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, e que depois foi modificado pelo Parecer n. 27/2001, que diz respeito aos estágios. No entanto, estas modificações não param por aí. Em seguida, temos o Parecer n. 28/2001, que enfatiza a obrigatoriedade do estágio (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

Porém, as últimas orientações para a formação de professores estão contidas na Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, pautada nos Pareceres 9/2002 e 27/2001; e ainda, relacionados aos estágios, a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, com base no Parecer CNE/CP 28/2001. Essas orientações enfatizam que a prática, na formação

docente, deverá estar articulada tanto com as disciplinas pedagógicas quanto com as específicas, transcendendo o estágio e voltada para uma perspectiva interdisciplinar.

Tendo em vista a necessidade de sistematizar este novo formato, a Resolução CNP/CP 2/2002 traz uma nova carga horária com um mínimo de 2.800 (duas mil e oitocentas horas), com uma distribuição voltada para a garantia da articulação teoria-prática (inciso I, II e IV, § 1º), destinando 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso (inciso I, § 1º), pressupondo uma articulação maior com o sistema de educação escolar, e 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular, a partir do início da segunda metade do curso (inciso II, §2º). Isso, apesar de ser a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 82, que define a obrigatoriedade de, no mínimo, 300 (trezentas) horas de prática de ensino no caso de formação docente.

Na década de 1990, o movimento internacional, conhecido como o do professor reflexivo, foi enfatizado no Brasil, mas só nos anos iniciais deste novo milênio que, pelo menos nos discursos, a defesa de uma formação docente pautada na racionalidade prática foi efetuada. Neste sentido, encontramos trechos de textos oficiais sobre a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado, definindo-os enquanto componentes curriculares que, ao terem sua carga horária ampliada e, agora, tornadas obrigatórias nos currículos de formação de professores, também tem ampliada a sua responsabilidade, legitimando a sua importância neste processo de formação.

Entre estudos, análises e críticas sobre uma Prática de Ensino que possa contribuir para a superação de um professor técnico, podemos nos deparar com projetos que são elaborados a partir de investigações pautadas na ação-reflexão-ação, enfatizando o papel da pesquisa na formação docente.

[...] nas concepções críticas, a pesquisa não é apenas um elemento para melhor qualificar a formação e a prática docente, mas uma postura política de produção de saberes, transgressão, emancipação e transformação social. Na sala de aula, seja no espaço acadêmico do curso de licenciatura, seja na educação básica, a pesquisa é estratégica para a formação de sujeitos. (FONSECA; SILVA, 2007, p. 37)

No entanto, algumas alterações, como a ampliação da carga horária do Estágio Supervisionado de 300 (trezentas) para 400 (quatrocentas) horas, bem como a ampliação dos locais onde eles possam ser realizados, precisam ser melhor organizadas, para que esta contribuição quantitativa passe a ser, também, qualitativa.

Segundo Barreiro e Gebran (2006), a ampliação da carga horária das disciplinas pedagógicas veio acentuar a discussão que já vinha sendo feita desde a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE).

Nesta época, final da década de 1990, havia um confronto entre os professores das disciplinas específicas e os das pedagógicas, cada um desses grupos com fortes argumentos sobre a importância de uma determinada carga horária desta ou daquela disciplina na formação do professor, não querendo cada um deles abrir mão do seu número de horas/aula, em virtude da nova estrutura curricular dos ISE, que ampliou a carga horária do núcleo pedagógico. Esta discussão acabou revelando a concepção que muitos docentes possuem: de que compete às disciplinas pedagógicas a responsabilidade de formar o professor, pois, ao defenderem a não diminuição da carga horária, pensavam somente na sua disciplina, enquanto conteúdo necessário para o saber especializado que o futuro professor deverá possuir sem, no entanto, desenvolver práticas que pudessem contribuir para uma melhor formação docente, tais como projetos que contemplassem reelaborações, museus, etc.

Diante deste quadro, as instituições superiores de ensino passaram a ter dificuldade em elaborar os seus projetos pedagógicos, em parte por ainda não terem internalizado que isto era de responsabilidade de todas as disciplinas dos cursos de formação de professores, como nos aponta o §3º, do artigo 12, da Resolução CNE/CP 01/2002: “No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.”

Sobre isso, Barreiro e Gebran (2006, p. 68-69) afirmam:

Este quadro, aliado à cultura existente de se acatar as legislações de modo ‘cartesiano’ – sem ousar, por exemplo, trabalhar o conjunto de horas aula para a formação docente com as atividades acadêmico-culturais – acentua a fragmentação que delimita as disciplinas e os campos de conhecimento na universidade e fora dela. Na verdade, promove-se a adequação, contornam-se situações, acomodam-se disciplinas e os números de horas sem alterar a essência do curso, sem que o conjunto dos docentes se envolva na reestruturação, nas avaliações dos cursos, mantendo-se, assim, as mesmas práticas e concepções formadoras.

Porém, tanto as análises quanto as críticas, que são construídas a partir dessas novas diretrizes curriculares, têm aberto espaços para diversas interpretações, bem como para a construção de projetos que possam fazer destes componentes curriculares, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, um espaço onde, com base em uma investigação reflexiva, sejam possíveis tanto a reelaboração conceitual, coisa difícil de ser trabalhada pelo professor, quanto

a elaboração de procedimentos que possam assegurar um ensino contextualizado, como é possível observar em Gómez citado por Silva (2005, p. 35):

No processo de reflexão-na-ação o aluno-mestre não pode limitar-se a aplicar as técnicas aprendidas ou os métodos de investigação consagrados, devendo também aprender a construir e a comparar novas estratégias de ação, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir os problemas.

A partir dessas ressignificações ou releituras, algumas mostram pontos significativos quanto ao papel da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos cursos de formação de professores.

Uma destas contribuições apontadas por Piconez (1991), é a possibilidade da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado poderem aproximar a prática da reflexão da realidade escolar, uma vez que há uma enorme distância entre o lócus de formação de professores e o lugar onde se dá a educação básica.

Essa aproximação se faz necessária tendo em vista que "a relação prática-teoria-prática se processa mecanicamente e dissociada" (PICONEZ, 1991, p. 24). Por isso, a referida autora acredita que:

[...] a Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado é, na verdade, um componente teórico-prático, isto é, possui uma dimensão ideal, teórica, subjetiva, articulada com diferentes posturas educacionais e uma dimensão real material social e prática do contexto da escola brasileira." (PICONEZ, 1991, p. 25)

Na articulação destas dimensões, a autora citada aponta a prática da reflexão como um elemento mediador da relação teoria e prática.

A aproximação da realidade possibilitada pelo Estágio Supervisionado e a prática da reflexão sobre essa realidade têm se dado numa solidariedade que se propaga para os demais componentes curriculares do curso, apesar de continuar sendo um mecanismo de ajuste legal usado para solucionar ou acobertar a defasagem existente entre conhecimentos teóricos e atividade prática. (PICONEZ, 1991, p. 25)

Sendo assim, é possível recriar a relação teoria-prática em bases dialógicas em que certa unidade seja construída não mais pelos determinismos teóricos ou práticos, onde a prática é apenas o emprego de técnicas e/ou aplicação de modelos apresentados totalmente descontextualizados da realidade vivida fora dos muros escolares, mas através de uma investigação que possibilite a apreensão da realidade em todas as suas dimensões, à luz de

teorias que nos ajudem a conhecê-la melhor. Isto nos possibilitará a construção de novos procedimentos de intervenção nesta realidade.

A Prática de Ensino, numa perspectiva que visa superar a dissociação entre teoria e prática, caracteriza-se como uma atividade que é, ao mesmo tempo, prática e teórica. Prática enquanto subordinada a uma instituição (escolar), que tem uma cultura própria, com finalidades definidas. Teórica posto ser uma atividade que busca conhecer, fundamentar, dialogar e intervir na realidade. Concebemos, portanto, esse componente curricular como uma ação reflexiva que envolve prática e teoria como dois aspectos indissociáveis. (SILVA, 2005, p. 52)

Como já nos dizia Saviani (2006), faz-se necessário uma problematização da prática, a fim de levantarmos os pontos que mais precisam ser conhecidos para serem modificados posteriormente.

A prática da reflexão é uma das possibilidades de se problematizar a realidade, trazendo à consciência os problemas relacionados à escola, aos sujeitos do processo educativo, aos objetivos e tendências educacionais, às estratégias de ensino, aos valores defendidos.

Enfim, esta prática reflexiva da realidade, dos sujeitos, das metodologias, possibilitará a elaboração de projetos que estejam mais próximos da realidade escolar.

Neste sentido, Fazenda (1991), nos diz:

Começar, portanto, a investigação do fenômeno sala de aula por uma pesquisa, sobre quem a habita pareceu-me uma forma bastante eficiente de tratar essas disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Cada vez tornava-se mais claro para mim que a tarefa de ambas as disciplinas era comum não só a elas, mas à proposta do Curso de Pedagogia, por mim considerada prioritária: a de um curso cuja investigação e análise da prática educativa estivesse presente em todas as disciplinas.

Desta maneira, a Prática de Ensino de Ensino e o Estágio Supervisionado constituem-se enquanto elementos que podem possibilitar o desenvolvimento de um novo desempenho pedagógico (PICONEZ, 1991) enquanto campo de conhecimento, o que lhe confere um novo estatuto epistemológico que lhe possibilite ultrapassar os limites de mera atividade instrumental e adentrar o campo da pesquisa.

Nesta linha de pensamento, podemos perceber uma forte influência do paradigma da racionalidade prática, no qual o professor deixa de ser o técnico, o cumpridor de metas e/ou executor de estratégias que buscam alcançar fins que, geralmente, eram, e ainda são, impostos de cima para baixo e passa a ser investigador, considerando que a sociedade está em constante processo de transformação, superando a visão de uma realidade escolar imutável.

O perfil do docente que emerge do atual paradigma vai se transformando no de um sujeito capaz de produzir conhecimentos, ressignificar conceitos, elaborar estratégias de intervenção mais contextualizadas com os conjuntos de saberes e com a realidade da sua escola, da sua sala de aula, dos seus alunos e também das diretrizes que os orientam.

No entanto, as ações educativas são mais amplas que toda essa gama de estratégias aplicacionista de modelos totalmente desvinculados e distantes da realidade escolar, geralmente marcadas pela ilusão de que tudo se dá de forma homogênea e igualitária em qualquer espaço escolar.

Ganha importância, neste novo cenário, a investigação através da pesquisa que, no Estágio Supervisionado, constitui-se como elemento que ajudará o professor a olhar para sua prática e perceber o que ainda pode ser feito diante dos problemas que surgem no decorrer do processo educativo.

Ainda sobre a pesquisa, Silva (2005, p. 61) comenta a importância desta na Prática de Ensino:

[...] a pesquisa na Prática de Ensino pode ser vista como uma estratégia privilegiada para que os/as discentes/professores/as desenvolvam posturas e habilidades de pesquisador, envolvendo temas relacionados a problemas educacionais, escolares e de ensino, a partir de situações trazidas pelas próprias atividades desenvolvidas. Nesta direção, a Prática de Ensino pode vir a ser um importante instrumento de articulação entre a instituição formadora e o espaço de exercício profissional.

Ao se inserir nesse processo reflexivo, tendo como ponto de partida a prática real e, de chegada, a prática transformada, o professor estará mobilizando vários saberes. Essa rede de saberes e práticas será tecida sob vários fios durante o percurso existencial de cada um de nós, tanto no campo pessoal quanto no profissional. Digamos que, a partir desta rede, mais ou menos complexa, o professor terá, ou não, condições de desenvolver uma prática articulada com a realidade educacional, tendo em vista a superação da tendência tecnicista do fazer pedagógico que na sua maioria está voltado para a apreensão de habilidades que possibilite ao futuro professor administrar uma sala de aula, preencher toda documentação e relatórios de notas e faltas e elaborar materiais didáticos, passando de simples profissional da prática para o sujeito da ação

3.1 A PRÁTICA DE ENSINO E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA

Pudemos perceber, a partir da análise de trechos de documentos oficiais e de estudos já realizados, que ainda é grande a discussão sobre a dicotomia teoria e prática, bem como entre as disciplinas específicas e pedagógicas nos cursos de licenciatura, decorrentes da tradição do modelo da racionalidade técnica.

Nesse contexto, para pensar e refletir sobre a formação do professor de História, alguns trabalhos no apontam que o ensino de História é uma temática ainda pouco estudada e fundamentalmente restrita a programas de Pós Graduação em Educação, como nos mostram dados levantados por Monteiro e Ciampi (2006):

A fim de produzir este balanço, realizamos um levantamento junto à base de dados da CAPES para identificar, inicialmente, dissertações e teses que citam, no título ou nas palavras-chave, a expressão “ensino de História”. Essa opção foi decorrente do entendimento de que, ao citar essa palavra-chave ou escrevê-la no título, o autor reconhece (mesmo que implicitamente) a existência e a legitimidade do ensino de História como campo de pesquisa. Foram encontradas 14 teses e 63 dissertações no período de 2000 a 2005, sendo que 13 teses e 55 dissertações foram desenvolvidas em Programas de Pós-graduação em Educação e 1 tese e 8 dissertações em Programas de Pós-graduação em História.

Apesar das pesquisas sobre o ensino de História serem recentes, no cenário da reflexão sobre ensino e formação de professores, alguns espaços constituíram-se à medida que os estudos se efetivaram, principalmente após os anos 1990. Foi neste contexto que surgiram dois encontros importantes para a discussão sobre o ensino de História e a formação do professor de História: o Seminário Perspectivas do Ensino de História e o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História².

Estes encontros e os estudos realizados passaram a discutir, a partir das reflexões sobre os cursos de formação de professores, como é construído o currículo dos cursos de formação de professores de História, se acontece ou não uma articulação entre as disciplinas que fazem parte deste currículo, e a qual propósito serve essa formação.

Nesse sentido, também começam a fazer parte das discussões quais paradigmas influenciam e/ou determinam a organização destes cursos; para qual tarefa os professores são formados, a de reprodutores de conhecimentos ou para uma ação consciente, crítica, coerente teoricamente e que os mobilize à emancipação (MONTEIRO, 2002).

Se queremos professores capazes de enfrentar e superar os desafios da sua prática e os índices alarmantes de fracasso escolar, então é preciso repensar sua formação (inicial e continuada) para que eles possam, não apenas construir um instrumental

² Encontros promovidos, a partir da década de 1990, pelo GT Nacional Ensino de História e Educação da ANPUH.

necessário para o seu fazer, como também desenvolver a consciência política da importância da sua atuação.

Esse instrumental, eminentemente teórico, deve ser construído com ênfase no estudo dos aspectos relacionados ao processo ensino-aprendizagem, portanto da relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, relação na qual o professor é mediador. Essa proposta significa deslocar a atenção que, historicamente, tem ficado centralizada nas questões do “como ensinar” – seja considerando a figura e o papel do professor, transmissor de conhecimentos, seja enfatizando os meios, os aspectos técnicos – para questões de ordem epistemológica, que envolvem aspectos relacionados ao sujeito, e ao processo ensino-aprendizagem, e ao objeto, o que implica considerar conteúdo, estrutura e organização interna de cada área do conhecimento.

Daí a necessidade de, nos cursos de formação de professores de História, estabelecer que a mesma valorização que é dada aos conteúdos específicos também seja conferida às abordagens teóricas, neste caso, o positivismo, o historicismo, a história nova, e à produção do conhecimento histórico e às suas especificidades, uma vez que estas abordagens irão dar forma, através da Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado, ao tipo de ensino de História que será ministrado nas escolas de educação básica.

Assim,

[...] a formação e a profissionalização docente, como ensina Hargreaves, são resultantes das vontades e responsabilidades individuais e coletivas, da obrigação institucional do Estado, da sociedade. Logo, devem integrar de forma ativa e dinâmica os conhecimentos e as dimensões da experiência, das situações práticas, do mundo acadêmico e da realidade sócio-histórica e cultural que estamos vivendo. Essas relações são complexas e abertas a uma variedade de interpretações. São constitutivas do tornar-se, de fazer-se, do ser professor de História no Brasil. (SILVA; FONSECA, 2007, p. 41)

Em relação à Prática de Ensino de História, encontramos nos trabalhos de Fonseca (2003, 2007), a denúncia sobre a falta de diálogo crítico-reflexivo entre as abordagens conceituais da História, bem como com o seu ensino, fazendo com que seja necessária uma percepção maior de todos os propósitos por detrás das orientações político-educacionais e os nossos próprios propósitos de ensino. Portanto, dialogar com as propostas, com as novas concepções e com a comunidade escolar são ações imprescindíveis para o professor de História. Além de precisar aclarar seus objetivos, ainda encontra um sério problema, apontado por muitos e aqui recortado no estudo de Fonseca (2003), que está relacionado ao distanciamento entre a História ensinada na educação básica e a História estudada na academia.

Reelaborar os conhecimentos históricos, adquiridos na academia, em conteúdo a ser ensinado nas escolas de educação básica, tendo em vista que a construção do conhecimento histórico está marcada por uma série de abordagens historiográficas, onde cada escrita da

história e seus métodos acabam por revelar linhas de construção tanto de pensamento quanto de análise, acarretando uma formação onde, segundo Cerri (1997, p. 138):

Muitas vezes esse exame acaba por definir, para o futuro professor, o que adotar e o que excluir em sua prática cotidiana na sala de aula, reproduzindo uma postura que presencia muito frequentemente na academia: tal autor é de tal linha teórica, que já está superada, e portanto nem vale a pena ler [...] Deixamos, em nossa formação, por este vício, de lerem muitos dos clássicos que fizeram a história do desenvolvimento da disciplina, e mesmo do pensamento das ciências humanas. Por outro lado, outros clássicos são lidos, resultando em uma formação manca que privilegia uma determinada linha, ao mesmo tempo em que a enfraquece, pela precariedade do conhecimento – e conseqüentemente da crítica – das outras.

A História, nesse sentido, assume diversas formas, e seus conteúdos, geralmente, selecionados de acordo com os interesses da classe dominante, e até da indústria cultural, nos dias atuais, onde a questão sobre o livro didático, enquanto recurso didático, constitui-se em fonte de várias análises e estudos.

Estudos ainda nos apontam o predomínio da denominada história tradicional, positivista, em que o modelo é o do dogma do progresso da humanidade regido pelas ciências naturais, buscando nelas os mecanismos necessários para se conhecer a sociedade na qual é de suma importância o estabelecimento da ordem. Abordagem essa que valoriza os documentos escritos, os fatos já constituídos e a nós transmitidos a partir do conhecimento acumulado ao longo do tempo. A dimensão teórica-conteudista é a privilegiada por esta corrente.

Mas há, também, o movimento da “história nova”, que passa a incorporar um diálogo mais crítico e outras questões que não sejam do âmbito político ou econômico no rol dos conteúdos a serem estudados e ensinados em História, interessando os esquemas explicativos, os conceitos e o desenvolvimento da chamada infraestrutura, todo o registro humano constitui-se em fonte histórica; o cotidiano do passado e do presente são pontos de partida para determinados estudos. (FONSECA, 2003).

No entanto, não podemos descartar a influência que também exerceu o materialismo histórico, cujas bases concentram-se nos fatos materiais, econômicos, através do qual, o homem precisa conscientizar-se de que as transformações necessárias dar-se-ão através de mudanças nas relações de produção.

Em contrapartida a estas abordagens, que não são as únicas, mas as que mais influenciaram a prática educativa dos professores de História, vem sendo retomada a concepção de História enquanto construção, abordagem essa construída dialeticamente à luz das obras de Walter Benjamin, para quem o passado pode ser reconstruído e não repetido; que é um tempo saturado de *agoras* e que nada do que aconteceu pode ser considerado perdido;

que as experiências humanas também são manifestadas nos sentimentos, nos valores, nas imagens e, portanto, a História pode ser resgatada a partir de qualquer tema ou objeto do nosso cotidiano, que não é só a política a capaz de representar as manifestações humanas (FONSECA, 2003).

Diante deste complexo cenário, além dos discursos oficiais que solicitam uma maior articulação entre teoria e prática, utilização da pesquisa no processo formativo do professor, uso de diferentes práticas de ensino de História na sala de aula, uso de novas tecnologias, ainda não está superada a visão tecnicista do professor e nem a visão enciclopédica do professor de História, bem como não há predomínio de uma única abordagem em relação à História.

Por isto, conhecer as concepções teóricas sobre a construção e escrita da História, bem como as concepções de ensino de História, revela-se de fundamental importância para a formação do professor, auxiliando-o na elaboração de seus saberes, podendo evitar, assim, algumas contradições, como pensar de um modo e agir de outro, ou seja, pensar a História a partir do materialismo histórico e desenvolver uma prática educativa empiricista em sala de aula (MONTEIRO, 2000).

É nesse contexto em que a escola deixa de ser espaço privilegiado de formação e que alunos e professores deixam de ser meros consumidores de conhecimento, mas produtores deles, que as propostas metodológicas para o ensino de História são (re)pensadas e (re)construídas, no sentido de que, além do conhecimento, também se faz necessário construir atitudes.

Com a ampliação do papel da escola, e com a redefinição do papel do professor e do aluno, também é importante pensar nas questões referentes às fontes, aos materiais didáticos, bem como ao uso de novas linguagens, como a informática, que são utilizadas no ensino de História enquanto ações que possam contribuir para a aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, projetos interdisciplinares, espaços de memória, livros didáticos, utilização didática de documentos escritos e não escritos, constituem-se objetos de pesquisas na área de Educação e História como forma de melhor entender como é concebido o ensino de História, quais as suas novas possibilidades, como se dá a construção da “consciência histórica”, bem como são desenvolvidas estratégias de ensino em sala de aula.

No entanto, percebe-se pouca discussão nas universidades acerca da formação de professores, pois ainda é proeminente a falta de integração entre as disciplinas de conteúdos específicos da área de Ciências Humanas e as disciplinas pedagógicas do departamento e Faculdades de Educação, que acabam se transformando em apêndices da formação do

Bacharel em História, haja vista os documentos oficiais orientadores sobre o currículo de História, em que os conteúdos pedagógicos são apresentados de forma complementar à atuação do bacharel:

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 (MEC, 2001, p. 08).

Essa desarticulação acaba por dificultar a construção de habilidades e competências por parte do futuro professor para solucionar problemas práticos do cotidiano escolar, saber agir diante da complexidade que é uma ação pedagógica e refletir sobre a sua relação e papel no intrincado processo de ensino-aprendizagem.

Não basta que as políticas educacionais, com suas *novas* legislações, ampliem a carga horária dos componentes curriculares em discussão se a maneira pela qual eles são trabalhados não superarem a preocupação e importância que é dada à formação do bacharel em história e não à formação do professor. Logo, como nos aponta Fonseca (2003, p. 7), é preciso “ao menos uma compreensão mais clara sobre o que significa, hoje, ensinar História nas escolas.”, para que seja possível que o professor, de fato, consiga “transformar o saber ensinado em saber aprendido” (BITTENCOURT, 2004, p. 50).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa enfoca a disciplina de Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado, visto que a ela é atribuída a grande responsabilidade de auxiliar o aluno, futuro professor, e a construir uma práxis educativa que lhe dê condições de iniciar a docência na educação básica. Desta forma, a investigação centrou-se na compreensão de como os professores de Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado das universidades públicas do Estado de São Paulo trabalham estes componentes curriculares nos cursos de Licenciatura em História. Quais são, segundo eles, as contribuições da Prática de Ensino e do Estágio naquela formação, as dificuldades que enfrentam, o que eles fazem, enquanto professores, desses componentes curriculares e porque o fazem. Quais temas abordam, bem como quais locais consideram adequados ao estágio, para auxiliarem na formação desse professor.

4.1 O ROTEIRO DE PESQUISA

Para a realização dessa investigação, optou-se pela pesquisa qualitativa através de entrevistas com os professores das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de três universidades públicas do estado de São Paulo. Para tal, nossa tarefa investigativa foi dividida em alguns momentos distintos até que fosse possível um embasamento teórico reflexivo que orientasse a elaboração das questões que integraram a construção do roteiro de entrevista.

Primeiramente, foram realizadas leituras que possibilitaram a construção de um plano de fundo para a investigação. Sendo assim, as leituras estiveram pautadas nos autores e pesquisadores que tratam sobre a formação de professores e, principalmente, sobre dois paradigmas que permeiam a formação docente: o da racionalidade técnica e o da racionalidade prática. Esses trabalhos também apontam a dicotomia, ainda presente nos centros de formação, entre os conteúdos específicos e os pedagógicos e/ou entre os Departamentos Específicos e as Faculdades de Educação.

Em seguida, fizemos um recorte sobre as disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de História, por se tratar da área na qual sou formada e atuo como docente e, que se constitui como meu objeto de investigação.

Assim feito, e já decidido que trabalharíamos com as três universidades públicas que possuem licenciaturas em História, chegamos aos sujeitos: cinco, tendo em vista que uma universidade possui a licenciatura em dois campi.

Também foi realizado um levantamento das grades curriculares dessas universidades, bem como as ementas desses componentes curriculares com o propósito de melhor contextualizar nossos sujeitos de pesquisa, e também para verificar como essas disciplinas estão situadas dentro do Curso de Formação de Professores de História.

Optamos por uma entrevista semiestruturada a ser aplicada junto a esses sujeitos identificados nas universidades. Decidimos por esse tipo de entrevista, com questões abertas, pois como elucidam Lüdke e André, a “vantagem da entrevista [...] é que ela permite captação imediata e corrente da informação desejada [...]. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima [...]” (1986, p. 34).

Ademais, a entrevista “[...] permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam [...] eficaz na obtenção das informações desejadas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34), possibilitando uma melhor percepção sobre como os entrevistados compreendem o local e função da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de História, nos cursos de formação de professores nessas instituições de ensino superior. No decorrer da entrevista, também foi possível apreender a forma como esses professores formadores lidavam com as questões que estavam apresentadas, pois de acordo com Lüdke e André:

O entrevistador precisa estar atento não apenas [...] ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação [...] [mas a] toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que efetivamente foi dito. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 36)

Além disso, também não requer uma ordem rígida na organização do roteiro. Sobre essa flexibilidade, LÜDKE e ANDRÉ (1986, 33-34), nos falam:

Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

Na elaboração do roteiro que conduziria as entrevistas, levou-se em conta alguns pontos que são importantes para melhor compreender como a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado vem sendo trabalhado nesses espaços de formação de professores, suas

possibilidades, seus limites, suas dinâmicas. Desta forma, o roteiro agrupava questões voltadas para a necessidade de conhecer um pouco do entrevistado, sua formação, seu tempo de docência e como ocorreu seu ingresso na docência das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado; outras questões buscavam abordar como o docente desenvolvia o seu programa da disciplina no decorrer do curso, atividades desenvolvidas, os campos de estágio, enquanto outras questões buscavam trazer as percepções dos docentes sobre o curso de formação de professores de História, os desafios tanto da formação quanto da docência na educação básica, bem como suas perspectivas a respeito do assunto.

Todos aceitaram ser entrevistados. Assim, as entrevistas foram agendadas em seus locais de trabalho e as datas e horários foram determinados segundo a agenda de cada um.

No início de cada entrevista, o projeto de pesquisa foi detalhado e os cinco professores formadores tornaram-se os sujeitos de pesquisa, recebendo todas as informações pertinentes e os critérios acima adotados.

As entrevistas foram conduzidas a partir desse roteiro elaborado (vide anexo I). No entanto, à medida em que fluíam as informações, por parte dos entrevistados, sobre sua formação, experiências, práticas, saberes, perspectivas, contribuições e limitações da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado, as questões que constavam do roteiro e que ainda não haviam aparecido nas falas espontâneas dos entrevistados foram sugeridas, o que possibilitou a ampliação sobre o tema. Esse momento também possibilitou que eu conhecesse os espaços de trabalhos dos professores formadores.

As entrevistas realizadas duraram, aproximadamente, duas horas, e aconteceram dentro de um clima bem tranquilo e receptivo. Para cada entrevista realizada, fiz a sua transcrição na íntegra, a qual foi relida várias vezes.

Os sujeitos são identificados como Professores Formadores (PF): PF I, PF II, PF III, PF IV e PF V.

4.2 OS SUJEITOS

Para chegar aos sujeitos da pesquisa, fez-se necessário estabelecer alguns critérios que nos auxiliassem a delimitar um campo de investigação. Dessa forma, optamos, em um primeiro momento, por definir os campos de atuação desses profissionais. Levou-se em conta nesta definição a grande quantidade de cursos de formação de professores/licenciaturas de História no Brasil, aproximadamente 667 (seiscentos e sessenta e sete), segundo dados do

INEP/MEC³. Optamos pelo Estado de São Paulo, no qual estamos inseridos. No entanto, nesse estado há, aproximadamente, 105 (cento e cinco) cursos oferecidos. Destes, 100 (cem) são oferecidos na rede particular, 4 (quatro) na rede pública estadual e 1 (um) na rede pública federal. Assim, optamos pelos cursos de formação de professores de História das três universidades públicas estaduais que aqui serão denominadas por A, B e C, pela viabilidade de realizar a investigação e pela importância destas instituições no cenário educacional brasileiro e do próprio estado e, primordialmente, por estarem envolvidas com o ensino, a pesquisa e a extensão.

Foi realizado um levantamento das grades curriculares dos cursos de Licenciatura em História dessas instituições, através de consulta a seus portais eletrônicos, o que evidenciou que, no caso de uma dessas universidades, que possui o referido curso em dois campi, cada um opera de uma maneira, tendo em vista que em um dos campi é oferecida apenas a Licenciatura de História, enquanto no outro há a Licenciatura integrada ao curso de Bacharelado.

Os sujeitos desta pesquisa, num total de 5 (cinco), trabalham com as disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado no Curso de História nas universidades públicas estaduais. Eles serão aqui identificados como PF (Professor Formador), acompanhado de algarismos romanos: I, II, III, IV e V. Na grade curricular dos cursos, pode ser encontrado o nome Metodologia de Ensino no lugar de Prática de Ensino.

Em relação à formação dos Professores Formadores, temos:

- a) PF I: graduado em História, com mestrado em História Econômica e Doutorado em Educação: está há vinte e oito anos no departamento de educação, atuando com questões relacionadas à formação de professores de ensino de história;
- b) PF II: graduado em Ciências Jurídicas e Sociais e em História, com mestrado e doutorado em História Social: atua no ensino superior há mais de vinte anos, há treze anos ministra a disciplina Metodologia do Ensino de História e Estágio Supervisionado;
- c) PF III: graduado em Educação Artística e Pedagogia, com mestrado em História e Doutorado em Arte: atua no ensino superior há mais de vinte anos, há quinze anos ministra Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em História;

³ Disponível em: <www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp>. Acesso em: 12 jun. 2008.

- d) PF IV: graduado em História, com mestrado e doutorado em História Social: atua no ensino superior há mais de trinta anos, há nove anos ministra Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em História;
- e) PF V: graduado em Ciências Sociais e em História, com mestrado em Didática e Doutorado em Letras: está há treze anos no ensino superior, há cinco anos ministra a disciplina Metodologia do Ensino de História e Estágio Supervisionado.

A formação acadêmica de cada um deles conferiu o título de professores. Porém, não somente de títulos se forma um professor. Na fala dos cinco professores entrevistados, ficam evidentes as contribuições das diversas experiências que tiveram no decorrer de seus percursos profissionais, bem como das pesquisas que desenvolveram e que ainda desenvolvem.

Percebe-se, na trajetória de cada um deles, a mobilização e articulação que fizeram dos diversos saberes, sejam eles disciplinares, curriculares, de formação e/ou experienciais, os quais acabam por se constituir em um *saber docente* que tem norteado o desenvolvimento da disciplina Prática de Ensino e no Estágio Supervisionado.

Segundo Monteiro (2007), conhecer e buscar entender os saberes envolvidos e mobilizados pelos professores no desenvolvimento de sua tarefa contribui para fortalecer a construção da sua identidade profissional bem como qualificar sua formação.

Essa profissionalização também se configura à medida que estes educadores ingressam em grupos de pesquisa, grupos de discussão e em associações, como a ANPUH, que sistematicamente promovem simpósios, seminários e encontros enquanto espaços de tematização e sistematização de conhecimentos que foram construídos individual e coletivamente.

É a partir da construção desse saber docente que o professor universitário irá dialogar com os projetos políticos pedagógicos, com as propostas curriculares e com as teorias da História, da Educação, e ainda, com a Historiografia, e, assim, construir um currículo para os cursos de formação de professores de História.

Em meio à literatura referente a esse movimento, Tardif (2002) chama-nos a atenção para as questões acerca dos saberes docentes, como são adquiridos, como se interrelacionam e como estes são importantes na construção da identidade da profissão docente.

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (2002, p. 36)

Nesse sentido, ele aponta para o fato de que todo educador possui um conjunto de saberes e é a partir deles que o docente define sua prática.

Os professores formadores, em seus depoimentos, mostram como foram importantes as suas vivências na educação básica, permitindo a eles, em maior ou menor proporção, mobilizar os saberes de formação, os curriculares, os disciplinares e os experienciais.

Dentre os diversos saberes que são articulados nesse fazer-se professor, são os experienciais que mais influenciam o ser, pensar e agir de cada um.

Todos passaram por salas de aula de escolas de ensinos fundamental e médio, ou nos chamados cursos vocacionais⁴ (dois professores atuaram nesses cursos), e foram nesses espaços que se descobriram, de fato, professores. Isso os levou a uma busca constante de respostas aos questionamentos que essas experiências colocam em seus caminhos, fez com que cada um pudesse contextualizar o conhecimento acadêmico e possibilitou novas releituras deles, tendo em vista a realidade de determinados momentos, e impulsionou-os a investigar e experimentar novas ações. E a partir disso, determinaram a opção por trabalhar com a formação de professores.

Podemos perceber nas falas dos Professores Formadores que suas experiências, enquanto alunos de cursos regulares, alunos estagiários ou quando pisaram no chão da escola como professores, assistindo aulas na educação básica, conversando com outros profissionais mais experientes, também foram fatores que contribuíram com a tomada de decisão de serem professores. É o modelo de algo que deu certo, é vivendo a ação educativa ou os propósitos construídos ao longo da vida pessoal, que foram delineando a jornada desses professores formadores:

No início da minha prática de ensino de história, trouxe para cá, como professora de Prática de Ensino, muito do que aprendi no vocacional, tanto a parte metodológica que o vocacional exigia, porque teve muita coisa importante no vocacional. A minha direção de repercussão de formação sempre foi a escola pública e meu princípio de formação foi, inicialmente, pelo vocacional, porque a formação foi muito consistente. (PF I)

⁴ Os cursos vocacionais eram instituições de ensino voltados para o ensino de tempo integral para jovens com idade de ingresso de 11 a 13 anos, funcionando no Estado de São Paulo no período de 1962 a 1969, por meio do artigo 25 da Lei Estadual nº. 6052 de 03 de fevereiro de 1961, regulamentada pelo Decreto Estadual nº. 38.643, art. 302, de 27 de junho de 1961.

Trabalhar no vocacional era uma coisa completamente diferente. O vocacional mexeu muito com a minha cabeça. Eu tenho uma lembrança muito boa das escolas que fiz. Trabalhar no vocacional mostrou todas as possibilidades e, são coisas que, até hoje, se falam como se fossem novidades. [...] (PF II)

O curso de pedagogia que eu fiz não me ajudou em nada, porque as leituras que eu fiz lá eu faria sozinha. [...] Nunca pensei em ser professora, isto não estava na minha cabeça. [...] Quando eu cheguei lá [em uma escola rural com três/quatro séries juntas] e vi aquilo pensei: "tem alguém que tem que estar aqui neste meio". No momento que eu já entrei, naquele primeiro dia, eu já defini que seria professora. [...] Isso que me definiu: os contatos que eu tive, não os cursos que eu fiz que me prepararam para isto. (PF III)

Quando eu cheguei no 4º ano [da graduação] comecei a dar aula e nunca mais mudei. Foi a minha perdição, pois eu adorei ser professora e nunca mais mudei. (PF II)

Foi a partir deste momento, quando passei a assistir aulas de professores de 1ª a 4ª série para poder pensar num currículo geral, quando comecei a participar dessa escola, desse currículo, passei a me interessar pela educação (PF I)

Eu não tive muitos problemas em me adequar a isto [formação de professor]. Eu acho que a minha vivência lá [no secundário, enquanto professor] foi muito positiva, aliás, sou apaixonado pela educação. (PF IV)

[...] Ser professora é interessante. Eu tinha muitos amigos professores e me casei com um. A gente estudava junto. Aí ele foi dar aula e eu, bancária, fazia Ciências Sociais. Eles falavam muito mal dos alunos em rodas de professor. Falavam que o aluno não sabe, que o aluno não sei o que. Tudo era o aluno. Isto passou a me incomodar e ficava perguntando se era assim mesmo. Foi me dando uma vontade de conhecer a sala de aula, mas eu não gostava muito do ambiente escolar, porque eu estudei em uma escola experimental moderna, sem avaliação, da educação infantil até a 8ª série. Mas, o tempo todo era pedido para fazer autoavaliação e isto me perturbou muito. Por conta disso, acho que já era formada em Pedagogia já na 8ª série [risos], pois, todo o ensino era discutido com os alunos, tinha que ter um retorno, ter um sentido. Era um projeto maravilhoso. Bem, aí eu passei a dar aula, fui entrando em sala de aula e fui gostando. Eu gosto muito de dar aula, de estar em contato, mas acho que tem coisas muito desagradáveis. (PF V)

Paulo Freire utiliza um termo que caracteriza bem o ser humano: o *inacabamento*. No processo de se tornar professor(a), os entrevistados se colocam em situações de aprendizado, tanto com seus professores quanto com seus alunos, bem como nas suas introspecções ou em suas vivências sociais, num processo contínuo desde o seu nascimento. Daí a necessidade de se pensar, como nos foi apontado por alguns, sobre o que influenciou suas escolhas, seus caminhos até chegarem onde chegaram.

4.3 OS CONTEXTOS DE TRABALHO

Os Cursos de Histórias das três universidades estaduais paulistas foram criados na seguinte conformidade: um na década de 1930, outro na década de 1960 e outro no final da

década de 1960, passando a funcionar no início da década de 1970, predominando, na organização das suas grades curriculares, o modelo francês do final do século XIX, ou seja, uma História dividida em quatro grandes períodos: História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea.

Além destes quatro períodos, que dividem a História Geral, fazem parte das grades curriculares analisadas dois outros campos de disciplinas específicas: História do Brasil e História da América. Também completam essa organização curricular disciplinas voltadas para o campo da Teoria da História, da Historiografia e questões culturais específicas de cada universidade.

Este regime serve tanto para o Bacharelado quanto para a Licenciatura, e também para definir as divisões da História em componentes curriculares e os campos de pesquisa dos historiadores.

O regime letivo de duas universidades é semestral, com duração de oito meses. Na terceira universidade, o período letivo é anual. Os referidos cursos têm duração de quatro anos, todos na modalidade presencial, oferecidos em três turnos: matutino, vespertino e noturno, tendo em vista que uma das universidades oferece cursos em tempo integral.

Essa divisão serve tanto para o Bacharelado quanto para a Licenciatura, e também para definir as divisões da História em disciplinas curriculares e os campos de pesquisa dos historiadores.

Ao analisarmos a organização das grades curriculares dessas três instituições de ensino superior, que se dedicam à formação de professores, percebe-se que o que predomina é o modelo francês do final do século XIX, ou seja, uma História dividida em quatro grandes períodos: História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea.

Os cursos de História destas universidades estão voltados para a formação do bacharel e do professor de História. No entanto, em um deles há somente a formação do professor e, em outro, a formação do bacharel e do professor estão no mesmo curso e departamento. Nos outros dois, as disciplinas específicas do bacharelado localizam-se nas Faculdades de Ciências Humanas, enquanto as disciplinas específicas de formação de professores encontram-se nas Faculdades de Educação. Sendo assim, as disciplinas pedagógicas, Psicologia, Didática, Organização da Educação Brasileira, Metodologia de Ensino ou Prática de Ensino e Estágio Supervisionado são oferecidas separadamente das disciplinas específicas de História.

Em relação aos objetivos destes cursos, eles estão voltados tanto para a formação do historiador quanto para a formação do professor de História, com ênfase na pesquisa e no ensino. Também encontramos grande preocupação em formar um profissional que, além da

pesquisa e do ensino, possa atuar em outros setores, tendo em vista que, segundo alguns formadores de professores de História, o conceito de ensino de História já não diz respeito somente à transmissão de fatos, datas, grandes personagens, o que acaba por ampliar o campo de atuação do futuro professor, além da ampliação do mundo do trabalho em outras instituições, como museus, arquivos, empresas, dentre outras formas de atuação.

A gente pensa em educação histórica. Não vou falar ensino de história, mas em educação histórica para não restringir a uma transmissão de conhecimentos básicos para o ensino fundamental ou o ensino de conhecimentos de história no ensino médio, no ensino básico, médio, etc. Mas nós temos instituições culturais, hoje, que trabalham com ensino de história. São museus, centros de memória. Por quê? Qual é o projeto que eles podem criar para essas instituições culturais para informação da história, do conhecimento histórico? Não só o ensino daquele campo específico. Por exemplo, ele não será museólogo. Ele vai ser, por exemplo, uma pessoa que vai preparar pessoas do museu para educação do povo e que tem um perfil diferente do museólogo ou do arquivista. Há, nesse momento, há uma abertura de campo profissional e de formação para eles. Com isso, estamos ampliando o conceito de educação. (PFI)

Encontramos, em todas, um serviço de apoio ao aluno que o auxilia e orienta sobre locais para o desenvolvimento do Estágio Supervisionado, entre outras informações.

No entanto, o que irá diferenciar o bacharel do licenciado em História é a carga horária cursada pelo segundo nas disciplinas pedagógicas necessárias à licenciatura. Dessa forma, a carga horária mínima dos cursos de bacharelado em História está entre 2.400 (duas mil e quatrocentas) e 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, e a carga horária mínima para as licenciaturas é de 3.000 (três mil) horas, podendo ser ainda mais.

A seguir, será apresentado um breve histórico de cada uma dessas instituições onde atuavam os professores que foram entrevistados com o propósito de contextualizarmos as falas dos professores formadores entrevistados.

4.3.1 UNIVERSIDADE "A"

Essa instituição de Ensino existe há 42 anos e a sua Faculdade de Educação há 32 anos, sendo que os cursos de Formação de Professores e Bacharelado em História foram criados no ano de 1976 e são ministrados em período integral. Os cursos oferecem duas graduações: a Formação de Professores em História e o Bacharelado em História. Ambas podem ser concluídas em oito semestres, com oferta de disciplinas obrigatórias no período da manhã e eletivas no período da tarde e, excepcionalmente, no período noturno.

O Curso de História na Universidade “A” é oferecido na modalidade Bacharelado e Licenciatura, havendo um núcleo comum para ambos os cursos, conforme apontadas nos quadros a seguir:

Núcleo Comum ao Curso:

| | | | |
|-------|----------------------------------|-------|------------------------|
| HH181 | Laboratório de História I | HH182 | Práticas de História |
| HH183 | Introdução ao Estudo da História | HH185 | História Antiga |
| HH282 | Laboratório de História II | HH285 | História Medieval |
| HH380 | Teoria da História I | HH381 | História Moderna I |
| HH384 | História do Brasil I | HH386 | História da América I |
| HH481 | Teoria da História II | HH482 | História da América II |
| HH483 | História do Brasil II | HH484 | História Moderna II |
| HH582 | Teoria da História III | HH584 | História do Brasil III |
| HH587 | História Contemporânea I | HH590 | História da África |
| HH386 | História da América III | HH682 | História do Brasil IV |
| HH685 | História Contemporânea II | | |

| História | | | |
|-------------------------------------|------------|------------|------------|
| Catálogo 2008 | | | |
| AA - Bacharelado em História | | | |
| 01º Semestre: 24 Créditos | | | |
| HH181 (06) | HH182 (08) | HH183 (06) | HH185 (04) |
| 02º Semestre: 26 Créditos | | | |
| LING.(04) | ELET.(12) | HH282 (06) | HH285 (04) |
| 03º Semestre: 26 Créditos | | | |
| LING.(04) | ELET.(06) | HH380 (04) | HH381 (04) |
| HH384 (04) | HH386 (04) | | |
| 04º Semestre: 22 Créditos | | | |
| ELET.(06) | HH481 (04) | HH482 (04) | HH483 (04) |
| HH484 (04) | | | |
| 05º Semestre: 22 Créditos | | | |
| ELET.(06) | HH582 (04) | HH584 (04) | HH587 (04) |
| HH590 (04) | | | |
| 06º Semestre: 22 Créditos | | | |
| ELET.(10) | HH681 (04) | HH682 (04) | HH685 (04) |
| 07º Semestre: 12 Créditos | | | |
| ELET.(12) | | | |
| 08º Semestre: 08 Créditos | | | |
| ELET.(08) | | | |

| AB - Formação de Professores em História | | | |
|---|------------|------------|------------|
| 01º Semestre: 24 Créditos | | | |
| HH181 (06) | HH182 (08) | HH183 (06) | HH185 (04) |
| 02º Semestre: 26 Créditos | | | |
| LING.(04) | ELET.(12) | HH282 (06) | HH285 (04) |
| 03º Semestre: 32 Créditos | | | |
| LING.(04) | ELET.(12) | HH380 (04) | HH381 (04) |
| HH384 (04) | HH386 (04) | | |
| 04º Semestre: 28 Créditos | | | |
| ELET.(12) | HH481 (04) | HH482 (04) | HH483 (04) |
| HH484 (04) | | | |
| 05º Semestre: 28 Créditos | | | |
| ELET.(06) | EL774 (06) | HH582 (04) | HH584 (04) |
| HH587 (04) | HH590 (04) | | |
| 06º Semestre: 32 Créditos | | | |
| ELET.(06) | HH681 (04) | HH682 (04) | HH685 (04) |
| HH690 (14) | | | |
| 07º Semestre: 24 Créditos | | | |
| ELET.(16) | EL874 (08) | | |
| 08º Semestre: 14 Créditos | | | |
| ELET.(14) | | | |

Para obter o certificado de professor de História, além de cursar as disciplinas do núcleo comum, o aluno da Formação de Professores deverá cumprir as disciplinas que compõem o núcleo pedagógico:

| DISCIPLINAS DO NÚCLEO PEDAGÓGICO | |
|---|--|
| EI774 | Estágio Supervisionado I |
| EL 874 | Estágio Supervisionado II |
| HH690 | Estágio Supervisionado em História |
| Disciplinas Eletivas | |
| HH7 | Disciplina a escolher – 36 créditos |
| | Qualquer disciplina oferecida pela Instituição – 24 créditos |
| 18 créditos dentre: | |
| EL142 | Tópicos Especiais em Ciências Sociais aplicadas à Educação |
| EL211 | Política Educacional: Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira |
| EL511 | Psicologia e Educação |
| EL683 | Escola e Cultura |

A partir de visita ao site⁵ da instituição, de acordo com o projeto pedagógico do Curso de História, em relação ao profissional, espera-se que o licenciado, além das atribuições do bacharel, poderá atuar como professor de História no 1º e 2º graus, sendo que as atribuições do bacharel são: dominar as linhas gerais do processo histórico em suas várias dimensões e conhecer as principais vertentes teóricas que orientam as análises históricas; estar capacitado a realizar a articulação entre informações e teorias de forma crítica, tanto na atividade de docência, quanto de pesquisa, podendo atuar como professor universitário e como pesquisador em entidades públicas e privadas que dispõem de acervo histórico, e ainda, como assessor em programas culturais e de preservação do patrimônio histórico.

Para graduar-se neste curso, o aluno deverá perfazer carga horária e total de créditos de acordo com sua opção dentre as modalidades/habilitações oferecidas:

- **Bacharelado em História** - 154 créditos, *equivalentes a 2.310 horas que poderão ser integralizadas em 08 semestres, conforme sugestão da unidade para o cumprimento do currículo pleno, sendo o prazo máximo de integralização 14 semestres.*

Ao final do curso, o bacharel "deve dominar as linhas gerais do processo histórico em suas várias dimensões e conhecer as principais vertentes teóricas que orientam as análises históricas. Deve estar capacitado a realizar a articulação entre informações e teorias de forma crítica, tanto na atividade de docência quanto na de pesquisa. Poderá atuar como professor universitário e como pesquisador em entidades públicas e privadas que dispõem de acervo histórico; como assessor em programas culturais e de preservação do patrimônio histórico."

- **Formação de Professores em História** - 170 créditos, *equivalentes a 2550 horas que poderão ser integralizadas em 08 semestres, conforme sugestão da unidade para o cumprimento do currículo pleno, sendo o prazo máximo de integralização 16 semestres.*

⁵ Afim de preservar as instituições investigadas, optamos por não explicitar as fontes consultadas no corpo deste trabalho. As referências completas constam no final do trabalho, no campo Referências.

"O percurso de formação do licenciado em História qualifica-o para o trabalho em instituições educativas, escolares e não-escolares, tanto no âmbito do ensino, como professor da educação básica, quanto em outras dimensões do trabalho educacional. Faz parte dessa formação profissional a experiência investigativa bem como de reflexão acerca de aspectos políticos e culturais da ação educativa", sendo que, para isso, ele deverá cursar as disciplinas do núcleo comum do Bacharelado.

Cabe aqui informar, as disciplinas a serem cursadas para que o bacharel de História também se forme professor de História estão alocadas na Faculdade de Educação dessa Universidade e traz as seguintes ementas:

- **Estágio Supervisionado I** - Desenvolvimento de atividades de estágio, atividades de imersão no campo de trabalho, que propiciem ao professor em formação o contato com experiências, práticas e conhecimentos de natureza profissional.
- **Estágio Supervisionado II** - Desenvolvimento de atividades de estágio, atividades de imersão no campo de trabalho, que propiciem ao professor em formação o contato com experiências, práticas e conhecimentos de natureza profissional.
- **Estágio Supervisionado em História** - Desenvolvimento de atividades de estágio e de imersão no campo de trabalho que propiciem ao professor em formação o contato com experiências, práticas e conhecimento de natureza profissional.

4.3.2 UNIVERSIDADE "B"

A Universidade "B" existe há 74 anos, sendo considerada uma das maiores universidades do Brasil, integrando um seleto grupo de instituições de padrão mundial. Sua graduação é formada por 183 cursos, dedicados a todas as áreas do conhecimento, distribuídos em 42 unidades de ensino e pesquisa, com mais de 58 mil alunos. A pós-graduação é composta por 239 programas, com cerca de 30 mil matriculados.

Como a Universidade "A", a "B" também oferece a Formação de Professores integrada ao Bacharelado, sendo que sua carga horária da Formação de Professores é constituída pela soma da carga horária do núcleo comum com o Bacharelado com as da Faculdade de Educação (compreende horas de aula previstas para disciplinas obrigatórias num total de 360 horas de trabalho, previstas para disciplinas obrigatórias, num total de 120 e 300 horas de estágio obrigatório). Dessa forma, o licenciando "pode se formar como bacharel e obter, ao

mesmo tempo, o diploma de Formação de Professores, desde que curse disciplinas na Faculdade de Educação e no próprio curso relacionadas à formação de Professores. A matrícula pode ser feita a partir do 2º semestre, no entanto é preciso observar as normas e concluir as disciplinas que são pré-requisito para matricular-se em outras."

A Faculdade de Educação dessa universidade oferece o curso de Pedagogia e disciplinas relacionadas à educação para os demais cursos de Formação de Professores.

O objetivo fundamental do curso de licenciatura é formar professores como sujeitos de transformação da realidade brasileira, comprometidos com a busca de respostas aos desafios e problemas existentes em nossas escolas, especialmente nas da rede pública.

Desta forma, a matriz curricular está organizada em um Núcleo Comum e um Núcleo Pedagógico para o curso de Formação de Professores, na seguinte configuração:

NÚCLEO COMUM PARA O BACHARELADO E O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

| Código | Disciplinas Semestrais | Créditos | | CH | CT |
|--------------------|---------------------------------|----------|----------|-----|----|
| | | Aula | Trabalho | | |
| 1º Semestre | | | | | |
| FLH0111 | Metodologia da História I | 5 | 1 | 105 | 20 |
| FLH0241 | História do Brasil Colonial I | 5 | 1 | 105 | 20 |
| FLH0261 | História Ibérica I | 5 | 1 | 105 | 20 |
| FLH0643 | História da América Colonial | 5 | 1 | 105 | 20 |
| 2º Semestre | | | | | |
| FLH0112 | Metodologia da História II | 5 | 1 | 105 | 20 |
| FLH0242 | História do Brasil Colonial II | 5 | 1 | 105 | 20 |
| FLH0262 | História Ibérica II | 5 | 1 | 105 | 20 |
| 3º Semestre | | | | | |
| FLH0605 | Geog. Humana, Geral e do Brasil | 5 | 1 | 105 | 20 |
| FLH0105 | História Antiga I | 5 | 1 | 105 | 20 |
| FLH0121 | História Medieval I | 5 | 1 | 105 | 20 |
| 4º Semestre | | | | | |
| FLH0106 | História Antiga II | 5 | 1 | 105 | 20 |
| FLH0122 | História Medieval II | 5 | 1 | 105 | 20 |
| FLH0649 | História da África | 5 | 1 | 105 | 20 |

| 5º Semestre | | | | | |
|--------------------|-------------------------------------|---|---|-----|----|
| FLH0231 | História Moderna I | 5 | 1 | 105 | 20 |
| FLH0341 | História do Brasil Independente I | 5 | 1 | 105 | 20 |
| FLH0351 | História da América Independente I | 5 | 1 | 105 | 20 |
| 6º Semestre | | | | | |
| FLH0232 | História Moderna II | 5 | 1 | 105 | 20 |
| FLH0342 | História do Brasil Independente II | 5 | 1 | 105 | 20 |
| FLH0352 | História da América Independente II | 5 | 1 | 105 | 20 |
| 7º Semestre | | | | | |
| FLH0331 | História Contemporânea I | 5 | 1 | 105 | 20 |
| FLH0401 | Teoria da História I | 5 | 1 | 105 | 20 |
| 8º Semestre | | | | | |
| FLH0332 | História Contemporânea II | 5 | 1 | 105 | 20 |
| FLH0402 | Teoria da História II | 5 | 1 | 105 | 20 |

Crédito-aula = 15 horas; Crédito - Trabalho = 30 horas; CH - Carga Horária; CT - carga horária de Crédito Trabalho.

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS (síntese)

Além de todas as disciplinas do Bacharelado o aluno deve cursar as seguintes obrigatórias:

FLH0421 – Ensino de História: teoria e prática: 5 créditos-aula (75 h) + 2 créditos trabalho (60 h) = 135 horas + 100hs estágio

1 Semestre de Introdução aos Estudos da Educação

EDF0283 – Introdução aos Estudos da Educação: 4 créditos-aula (60h)

2 semestres de Metodologia do Ensino de História (FE)

EDM0417-Metodologia do Ensino de História I: 4 créditos-aula (60h+2créditos-trabalho - aula (60 h) = 120 horas

EDM0418-Metodologia do Ensino de História II: 4 créditos-aula (60h+2créditos-trabalho - aula (60 h) = 120 horas

1 semestre de Didática (FE)

EDM0402 - Didática: 4 horas-aula (60 h)

1 semestre de Psicologia da Educação (FE)

EDF0288 – Psicologia da Educação: 4 horas-aula (60h)

EDM0402-Didática: 4 horas-aula (60 h)

1 semestre de POEB (FE)

EDA 0463- Política e Organização da Educação Básica no Brasil: 4 horas-aula (60

h)

ESTÁGIO OBRIGATÓRIO: 300 horas

Foram encontradas as seguintes ementas:

- **EDM0417 Metodologia do Ensino de História** – 1. Refletir sobre a realidade educacional brasileira e o papel da História no ensino fundamental e médio. 2. Compreender a condição profissional do professor de História e sua formação, entendida esta como um processo contínuo, desde a inicial até a formação continuada. 3. Considerar as questões epistemológicas da disciplina escolar constituídas pelo conhecimento cientificamente elaborado e conhecimento empírico. 4. Analisar a história da disciplina e as implicações colocadas pelas transformações do mundo contemporâneo, analisando os documentos educacionais oficiais, em especial aqueles que se referem ao ensino de História. 5. Consolidar o valor da relação teoria/prática na construção da "práxis" docente pela realização do estágio. 6. Fazer dos estágios uma oportunidade de reorientação de experiências escolares e de provocação de novas. 7. Introduzir a reflexão sobre a pesquisa de ensino e aprendizagem da História, enquanto disciplina escolar.

- **EDM0418 Metodologia do Ensino de História II** – 1. Desenvolver estudos sobre as condições do saber histórico ensinado em sala de aula e do saber construído e apropriado pelos alunos. 2. Conhecer e refletir sobre os usos de distintas linguagens no ensino de história. 3. Contribuir para expansão do repertório e produção de materiais didáticos a serem empregados nos estágios.

Quanto aos estágios, esses "Tem como atribuições atender e orientar os alunos e professores sobre as normas, procedimentos, documentos e processos que regem os estágios curriculares (obrigatórios), os estágios remunerados (não obrigatórios), os Estudos Independentes e o Trabalho Complementar de Curso. É responsável pelo controle de horas de Estágio Curricular (dos Cursos de Formação de Professores) e dos Estudos Independentes (da Pedagogia) dos concluintes no momento da colação de grau."

ESTRUTURA CURRICULAR DAS DISCIPLINAS OPTATIVAS

COMPLEMENTARES

| Código | Disciplinas Semestrais | Créditos | | CH | CT |
|--------|------------------------|----------|----------|----|----|
| | | Aula | Trabalho | | |
| | | | | | |

| 1º Semestre | | | | | |
|--------------------|---|---|---|--|--|
| EDF0285 | Introdução aos Estudos da Educação: Enfoque Filosófico | 4 | | | |
| EDF0287 | Introdução aos Estudos da Educação: Enfoque Histórico | 4 | | | |
| EDF0289 | Introdução aos Estudos da Educação: Enfoque Sociológico | 4 | | | |
| FLH0423 | Escola no Mundo Contemporâneo | 5 | 1 | | |
| 2º Semestre | | | | | |
| EDF0290 | Práticas Escolares, Contemporaneidade e Processos de Subjetivação | 4 | | | |
| EDF0292 | A Psicologia Histórico-Cultural e a Compreensão do Fenômeno Educativo | 4 | | | |
| EDF0294 | A Psicanálise. Educação e Cultura | 4 | | | |
| EDF0296 | Psicologia da Educação: Uma Abordagem Psicossocial do Cotidiano Escolar | 4 | | | |
| EDF0298 | Práticas Escolares, Diversidade, Subjetividade | 4 | | | |
| EDF0298 | Práticas Escolares, Diversidade, Subjetividade | 4 | | | |

O Projeto Pedagógico do respectivo curso traz em seu documento que "além dos objetivos do Bacharelado⁶ (com os quais o curso de Formação de Professores é integrado), cabe destacar objetivos específicos propostos para a formação de professores. Tais objetivos,

⁶ Objetivos do Bacharelado: O curso de graduação de História busca formar profissionais com ampla capacidade de atuação no mercado de trabalho, atendendo tanto às demandas do ensino quanto às da pesquisa. Os alunos formados em História, além das tradicionais destinações - ensino fundamental, médio e superior -, atuam, cada vez mais, em áreas diversificadas como: institutos de pesquisa (pesquisas ligadas ao patrimônio artístico e cultural), instituições que lidam com a cultura material (atuação em museus), mídia impressa (casas editoras, revistas e jornais especializados) e na mídia visual (televisão, cinema, etc), onde prestam assessorias culturais e políticas. Desenvolvem, ainda, trabalhos destinados à constituição e gestão de bancos de dados, organização de arquivos, além de atuar em outras áreas ligadas à reunião e preservação da informação - centros de cultura, centros de patrimônio histórico públicos (municipais, estaduais e federais) e privados. O curso de História deve capacitar o graduado ao exercício do trabalho de historiador em todas as suas dimensões, o que supõe o pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas essas exigências básicas, o profissional deverá estar em condições de atender às necessidades sociais relativas ao seu campo de conhecimento, uma vez que sua formação se fundamenta no exercício da pesquisa que favorece a criatividade e a inovação. Os profissionais em História ao completar a parte inicial de seu longo processo de formação, baseado na tradição erudita e na capacidade de analisar criticamente a variedade de fontes e bibliografias que compõem o universo do conhecimento devem dominar os elementos fundamentais do conteúdo factual do processo histórico, o referencial teórico-metodológico básico nos estudos históricos; os "instrumentos" conceituais básicos para a crítica historiográfica e a reflexão crítica sobre a História e sobre seu processo de ensino em diversos níveis, além das técnicas de comunicação dos estudos históricos.

somam-se àqueles das disciplinas da área pedagógica, ministradas pela Faculdade de Educação e pelo curso de História. O curso deverá:

- Eliminar paulatinamente as barreiras tradicionais que separavam o curso de Formação de Professores (campo das práticas pedagógicas) do bacharelado (campo das práticas de pesquisa nas áreas específicas do conhecimento histórico)
- Propiciar a interação entre a pesquisa, a docência e a extensão.
- Formar profissionais dotados de espírito crítico e capacidade de intervir de forma transformadora e renovadora no ensino fundamental e médio.
- Garantir a necessária aproximação entre teoria e prática, realizada através da articulação entre ensino e pesquisa como orientação da formação profissional.
- Capacitar o licenciado a trabalhar com diferentes linguagens (escrita, imagética, audiovisual, oral e da cultura material) como suporte didático para lidar com o conhecimento histórico."

O mesmo Projeto Pedagógico traz como perfil esperado do egresso do Curso de Formação de Professores que ele, "em sua formação inicial do professor, oferecer condições para que o licenciado:

- desenvolva o espírito crítico e seja capaz de interagir com outras áreas afins e com diferentes demandas da escola contemporânea;
- seja capaz de perceber a necessidade de praticar a indissociabilidade entre ensino e pesquisa na sua prática docente;
- esteja apto para elaborar projetos de pesquisa e planos de trabalho como suportes da construção do conhecimento e da prática do ensino;
- domine as novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas ao ensino • consiga refletir sobre o conhecimento produzido, adequando-o a metodologias e técnicas apropriadas ao exercício pedagógico;
- tenha compromisso social e político com a docência e esteja capacitado a repensar sua prática."

4.3.3 UNIVERSIDADE "C"

Essa instituição nasceu há 32 anos, da incorporação dos Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo, então unidades universitárias situadas em diferentes pontos

do interior paulista. Abrangendo diversas áreas do conhecimento, tais unidades haviam sido criadas, em sua maior parte, em fins dos anos 1950 e inícios dos anos 1960.

Entre essas escolas que vieram a compor essa universidade, é apontado "de um lado uma certa identidade. Um grupo bastante expressivo, formado por sete unidades universitárias, num conjunto de 14, ocupando amplo espaço, constituído pelas chamadas Faculdades de Filosofia, voltadas preferencialmente para a formação de professores que deveriam compor os quadros das escolas secundárias do Estado.

No entanto, essas escolas, pela própria formação e por uma qualificação precisa adotadas, foram marcadas por uma identidade entre a docência e a pesquisa na compreensão da necessidade da busca de um aprimoramento acadêmico. Associada a essa característica, essas escolas estiveram fundamentadas no tripé que identifica a instituição acadêmica – a docência, a pesquisa e a extensão de serviços à comunidade. Essas escolas, que foram pioneiras na implantação do ensino superior público de qualidade no interior do Estado de São Paulo, estiveram, desde sua criação, sob a administração da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo."

No caso dessa instituição, o curso de Formação de Professores em História é oferecido em dois campi localizados no interior do Estado de São Paulo e foram criados antes da integração das escolas que deu origem à Universidade "C".

Importante registrar que em um campus (I) é oferecida a Formação de Professores em História, enquanto no outro (II) o curso oferecido é integrado, Formação de Professores e História, havendo uma diversidade significativa entre os cursos de ambos os campi que, embora partissem de pontos comuns da compreensão do conhecimento histórico e do perfil do egresso a ser formado, encaminhavam de modo diferenciado as estruturas curriculares quanto às habilitações, traduzidas em carga horária, créditos e disciplinas.

Como será possível constatar, há uma dessemelhança considerável entre os cursos de História do campus I e II, que mesmo partindo de pontos conceituais acerca do conhecimento histórico e do perfil do egresso a ser formado, desenvolvem de formas diferentes suas estruturas curriculares em relação aos cursos de formação de professores de História, no que diz respeito à carga horária, créditos e disciplinas.

A criação do curso de História, no campus, integrou o projeto de criação dos Institutos Isolados voltados para a formação de professores para o ensino secundário. Nesse ponto, o curso atingiu seus objetivos à medida que seus alunos formados, que concorreram a concursos para o ingresso no magistério público estadual, sempre foram muito bem-sucedidos. No entanto, desde o início esteve presente nas considerações do departamento a preocupação em

manter o vínculo entre o ensino e a pesquisa. Não só na proposta de realização da pesquisa, mas também procurando repassar aos estudantes a necessidade da formação de um pensamento crítico, de uma busca do conhecimento ancorada na pesquisa. Já desde o início, recomendava-se aos docentes uma socialização dos bens documentais adquiridos com a pesquisa.

No Campus I, há apenas a habilitação em Formação de Professores, mas a formação do professor e a do pesquisador não estão dissociadas, existindo um grande incentivo para a realização de estudos científicos. Tem, por objetivo, formar profissionais que dominem as várias dimensões do ensino, da investigação e das práticas sociais que mobilizam as especificidades do conhecimento histórico. A adequada e criativa inserção no mundo de trabalho, em contínua expansão e diversificação, visa a proporcionar a habilitação técnica específica e pedagógica. O curso busca ampliar horizontes intelectuais e de atuação prática pelo desenvolvimento da capacidade de análise crítica frente ao cotidiano de realidades sociais em permanente mudança e complexidade sempre renovada.

O curso também conta com o Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa, que possui um valioso acervo, com documentos da região, coleção de revistas nacionais e microfilmes de jornais nacionais.

No campus, também há vários grupos de pesquisa, como o Laboratório de História e Meio Ambiente, o Núcleo de Estudos Antigos e Medievais, o Núcleo de História da América Latina, o Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre Cultura, Política e Sociabilidade, o Núcleo de Pesquisas Interdisciplinares de Memória, Mídia e Linguagem, o Núcleo de Estudos Coloniais, o Grupo Delleuze, Gattari e Foucault: Elos e Ressonâncias e o Núcleo Negro da Universidade “C” para Pesquisa e Extensão.

| Grade Curricular do Curso de Formação de Professores em História do <i>Campus I da Universidade "C"</i> | |
|--|--------------------------------|
| I – Matérias e Disciplinas de Formação Básica/Créditos | |
| História Antiga I – 05 | História Antiga II – 05 |
| História Medieval I – 05 | História Medieval II – 05 |
| História Moderna I – 05 | História Moderna II – 05 |
| História Contemporânea I – 05 | História Contemporânea II – 05 |
| História do Brasil I – 05 | História do Brasil II – 05 |
| História do Brasil III – 05 | História do Brasil IV – 05 |
| História do Brasil V – 05 | |
| História da América I – 05 | História da América II – 05 |
| II – Matérias e Disciplinas de Formação Complementar/Créditos | |

| | |
|---|---|
| Antropologia – 05 | Economia – 05 |
| Geografia – 05 | História da Filosofia – 05 |
| Sociologia – 05 | |
| III – Matérias e Disciplinas de Formação Metodológica/Créditos | |
| Introdução aos Estudos Históricos I – 05 | Introdução aos Estudos Históricos II – 05 |
| Teoria da História I – 05 | Teoria da História II – 05 |
| IV – Disciplinas Pedagógicas/Créditos | |
| Psicologia de Educação – 05 | |
| Didática – 05 Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus – 05 | |
| Prática de Ensino de História – 10 | |

A partir da leitura dos Programas do Curso de História, do ano de 2008, foram identificadas as seguintes ementas relacionadas à nossa investigação:

- **Prática Geral I – (Estágio supervisionado III) e Prática Geral II (Estágio Supervisionado IV)** – 1. Refletir sobre a formação do professor de História e o ofício do Professor; 2. Identificar o ensino de História que se pratica no ensino básico, na ROE; 3. Reconhecer a História como ciência interdisciplinar e o ambiente de trabalho e a clientela escolar como *leitmotiv* do exercício profissional; 4. Planejar o ensino/ 5. Avaliar o ensino como diagnóstico; 6. Avaliar as questões do ensino escolar frente às Políticas Educacionais; 7. Iniciar a avaliação docente de História; 8. Participar do Projeto Pedagógico da Escola; 9. Refletir sobre a importância do ensino de História na formação do cidadão: o que é História, o que ensinar, como ensinar, colocando-se em pauta o conhecimento como construção e o aluno como sujeito da História e do próprio conhecimento; 10. Conhecer e discutir as diversas correntes historiográficas e didático-pedagógicas; 11. Utilizar diversas fontes e linguagens da História como recurso didático.

Quanto ao Estágio Supervisionado I e II, terá suporte teórico e metodológico da Disciplina de Didática, cuja ementa traz o seguinte:

- **Didática** – 1. Possibilitar ao aluno uma perspectiva histórica, teórica e prática da Didática no contexto da educação no Brasil e na formação de professores. 2. Fornecer diferentes abordagens didáticas do processo ensino-aprendizagem de História no Ensino Fundamental e Médio. 3. Estudar as diferentes propostas de ensino de História tendo como referência a proposta curricular do Estado de São Paulo e o PCN's. 4. Desenvolver junto aos alunos projeto de intervenção, planejamento e avaliação em sala de aula.

Em relação ao curso de História do Campus II, este "dá ao aluno a possibilidade de, ao término de oito semestres, concluir as habilitações votadas para a Formação de Professores e Bacharelado. Para atingir com competência a meta proposta, o curso procura

dosar adequadamente pesquisa, ensino e extensão, tanto nas disciplinas da grade curricular, quanto nas demais atividades que oferece para a formação discente. O ensino e a pesquisa contam com professores titulados nas diferentes áreas da História uma vez que, a propósito do ensino, o Curso de História tem procurado oferecer aos seus alunos uma formação ao mesmo tempo atenta aos conhecimentos indispensáveis ao historiador e aberta às inovações constantemente produzidas tanto no âmbito da pesquisa histórica, quanto do ensino de história. Para isso, o aluno tem ao seu dispor uma grade diversificada de disciplinas específicas (obrigatórias e optativas), auxiliares e didáticas, bem como a adequada orientação para, ao longo da graduação, levar a bom termo os seus estágios de prática de ensino e elaborar seus trabalhos de iniciação científica."

| Grade Curricular da Formação de Professores e Bacharelado em História do Campus II da Universidade "C" | |
|---|--|
| I - Disciplinas Obrigatórias de Formação Básica/Créditos | |
| História Antiga I – 4 | História Antiga II - 4 (*) |
| História Medieval I – 4 | História Medieval II - 4 (*) |
| História Moderna I – 4 | História Moderna II - 4 (*) |
| História Contemporânea I – 4 | História Contemporânea II - 4 (*) |
| História Contemporânea III - 4 | História Contemporânea IV - 4 (*) |
| História da América I – 4 | História da América II - 4 (*) |
| História da América III - 4 (*) | História dos Estados Unidos - 4 (*) |
| História do Brasil I – 4 | História do Brasil II - 4 (*) |
| História do Brasil III – 4 | História do Brasil IV - 4 (*) |
| História do Brasil V – 4 | História do Brasil VI - 4 (*) |
| Escravidão Moderno e Identidades Afro-Brasileiras - 4 (*) | História Econômica – 4 |
| Antropologia - 4 (*) | Ciência Política – 4 |
| Filosofia – 4 | Geografia - 4(*) |
| Sociologia - 4(*) | |
| II - Disciplinas Obrigatórias de Formação Teórica e Metodológica/Créditos | |
| Metodologia da História – 4 | Iniciação a Pesquisa – 4 |
| Teoria da História I – 4 | Teoria da História II – 4 |
| Historiografia – 4 | |
| III - Disciplinas Pedagógicas/Créditos | |
| Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico - 4 (*) | Didática - 4 (*) |
| História da Educação – 4 | |
| Prática Geral II - Prática de Ensino – 4 | Prática Geral II - Prática de Ensino – 4 |
| IV - Disciplinas Optativas - 8 créditos | |

| |
|--|
| V - Atividades Acadêmico-Científico-Culturais - 15 créditos |
| VI - Trabalho de Conclusão de Curso - 20 créditos |
| VII - Estágio Supervisionado/Créditos |
| Estágio Supervisionado I – 6 |
| Estágio Supervisionado II – 7 |
| Estágio Supervisionado III – 7 |
| Estágio Supervisionado IV – 7 |
| (*) Disciplinas nas quais estão incluídas um total de 405 horas de prática de como componente curricular |

4.4 CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Optamos por explorar as entrevistas dos cinco formadores, como um todo, e construir, inicialmente, os dados em torno de quatro eixos de análise, o que não invalidou a emergência de outras informações relevantes.

Os eixos de análise provêm das próprias entrevistas e das releituras sucessivas das suas transcrições. Foram selecionados os seguintes eixos: i) o que fazem na Prática de Ensino e no Estágio Supervisionado, como fazem e porque fazem o que fazem; ii) o que é ser um professor de história na Educação Básica; iii) quais são as contribuições da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado na Formação de Professores de História; iv) as principais limitações da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado na formação de Professores de História.

Por sua vez, tais dados são interpretados à luz das contribuições discutidas nos capítulos 2 e 3 deste trabalho, em particular, nas características dos modelos formativos pautados na racionalidade técnica e na racionalidade prática e especificidades da Prática de Ensino de História e do Estágio Supervisionado.

De acordo, com os procedimentos anteriormente explicitados, apresentamos resultados decorrentes da análise dos cursos onde estão localizados os cinco sujeitos desta pesquisa e das entrevistas realizadas com eles que serão descritos no próximo capítulo.

5 RESULTADOS

De acordo com os procedimentos anteriormente explicitados, apresentamos resultados da análise dos cursos onde estão localizados os cinco sujeitos desta pesquisa e das entrevistas com eles realizadas.

Nas falas dos professores, cujos alguns trechos serão transcritos no decorrer deste capítulo, agrupados ou não, haverá apontamentos sobre suas trajetórias de aprendentes a ensinantes, suas vivências, suas reflexões, suas angústias, suas relações com o conhecimento histórico, suas estratégias e tomadas de decisões na docência das disciplinas em questão.

As reflexões resultantes desse processo investigativo tiveram origem na busca de um melhor e maior entendimento sobre como vêm sendo trabalhadas as disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de História nos cursos de Formação de Professores de História.

Ao definirmos o caminho a ser percorrido nesse percurso investigativo, foi preciso pensar a formação de professores e seus saberes docentes. Para tanto, refletimos à luz das falas de Novoa, Schön, Tardif, entre outros pensadores internacionais, cujos enfoques dão voz ao professor a partir do momento em que passam a analisar suas trajetórias de vida, tanto a nível pessoal quanto durante o seu *fazer-se professor*, abordagem esta que veio contrapor o discurso que vê a ação docente como um *dador*⁷ de aulas, por considera-lo um cabedal de conhecimentos acadêmicos e um conjunto de competências e técnicas a serem aplicadas.

No que diz respeito à formação do professor de História, é importante levar em consideração o contexto no qual estão inseridos, uma vez que:

[...] professores de História são muitos, centenas, alguns milhares de profissionais que trabalham, militam no cotidiano, anônimos, juntamente com outros tantos professores de tantos outros saberes, portadores de sonhos, crenças, descrenças, desilusões... esperanças... mas que, postos diante de crianças e jovens inquietos, curiosos, agressivos, carentes, carinhosos, se vêm desafiados a recomençar, a iniciar as conversa, as trocas, os ensinamentos, a desvelar os segredos deste mundo tão complexo, tão intrigante, tão chocante, tão surpreendente [...]. (MONTEIRO, 2007, p. 33).

Além destes, outros fatores também corroboram com a formação do professor de História: na década de 1970, sucatearam a formação dos professores de História e Geografia em prol de uma formação em Estudos Sociais, na modalidade licenciatura curta, para atender a demandas de mercado e os princípios nacionalistas; também foi grande, mas ainda se faz

⁷ Termo utilizado por uma formadora do MEC durante uma capacitação de Professores Alfabetizadores para se referir ao professor que somente transmite o conhecimento.

presente, em menor escala, até por conta das forças legislativas, a dicotomia historiador (bacharel) X professor de História (licenciado), no formato 3 + 1.

De acordo com PF V,

[...] o modelo é o de bacharelado e há uma licenciatura com diploma separado, pelo menos era assim há dois anos atrás, agora trocou, então os alunos tem o departamento de História, eles frequentam, fazem as disciplinas do bacharelado, que é um curso interno, e para fazer em quatro anos tem que correr muito, era assim embora de dois anos para cá eles cursam as disciplinas de licenciatura na Faculdade de Educação. Eles poderiam pegar o diploma de bacharelado e encerrar aí. Com as reformulações a formação de professores está havendo adaptações [...] *é que tem um projeto que foi feito há dois anos, com novas regras federais, onde foi discutido sobre as licenciaturas da Universidade “B” e o resultado é que aumento o número de horas de estágio, de 300 para 400 horas [...].* (PF V).

E isso, ainda que as legislações educacionais referentes à formação de professores no ensino superior, Resolução CNE/CP1, 2002, expresse, em seu § 1º do artigo 12, que “*a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante*”. Porém, ainda permanece o formato de licenciatura integrada ao bacharelado contrariando as legislações federais.

5.1 O QUE FAZEM NA PRÁTICA DE ENSINO E NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO, COMO FAZEM E PORQUE FAZEM O QUE FAZEM

Como fora explorado no capítulo 3, a prática educativa do professor de História está pautada nas concepções de ensino e de História, as quais têm sido influenciadas pelo paradigma da racionalidade técnica, pautado em uma prática educativa que privilegia a relação do professor com o saber, que deve deter o conhecimento acumulado e transmiti-lo para os alunos que passa a ser avaliado pela quantidade de conhecimentos memorizados; ou pelo paradigma da racionalidade prática, que vem contrapor esse modelo também conhecido como *tradicional* e estão centrados na vertente da subjetividade do ser professor e em considerar que ele é detentor de diversos saberes, denominados por alguns pesquisadores como *saberes docentes* (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991; Perrenoud, 1993, 1999; Therrien, 1996; Tardif, 1999; Moreira, Lopes e Macedo, 1998). Logo, os cursos de formação de professores também podem estar inseridos em uma dessas duas vertentes e, quando se fala em formação de professor, falamos, também, de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado que, tomados como campos de conhecimentos, enquanto componentes curriculares, podem estar a serviço de um desses dois paradigmas. Isso porque ele pode ser desenvolvido de forma

aplicacionista, contrapondo-se à teoria. Essa desarticulação entre teoria e prática acaba por deixar de lado as reais necessidades teórico-metodológicas dos professores. Mas, de acordo com a racionalidade prática, estes componentes curriculares podem ser espaços de pesquisa, de investigação.

Nos depoimentos dos sujeitos entrevistados, encontraremos relatos que apontam o caminho percorrido desde sua trajetória enquanto aluno universitário e sua prática educativa enquanto professores de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos quais notamos grande preocupação em superar a visão tecnicista e o caráter receituário da Prática de Ensino:

[...] Na década de 70, por influência de uma indicação mais estruturalista, predominava muito o estruturalismo nas ciências humanas. Ensinava-se ao professor que para dar aula tinha que ser “assim”, para fazer estudo do meio tinha que ser “assim”. Eram apresentadas regras, e no fundo o que determinava essas regras? Quem determinava estas regras e como as determinavam em relação ao procedimento do professor e de qualquer outra colocação? Era uma proposta metodológica, uma proposta teórica. As perguntas sempre eram como fazer isto ou aquilo. (PF I)

Na busca por essa superação, nossos sujeitos estão preocupados em utilizar o espaço dessa disciplina nos cursos de formação de professores de História para articular a teoria e a prática, não porque seja indicação dos textos oficiais, mas por sentirem que é assim que deva ser, se o que se pretende é formar um professor que não seja mero cumpridor de tarefas.

Eu quero que eles observem, que sintam a realidade para trazer os problemas, e depois, discutirmos as questões teóricas também, ou seja, eu não faço aquele papel do professor que fica trabalhando seis meses teoria, teoria, teoria para depois os alunos encontrarem um universo contrário das teorias. Então, eu faço o processo inverso. Eu dou alguns referenciais teóricos em um primeiro momento, pois eles têm que ter alguma coisa, e aí eles vão observar se aquilo vai aparecendo. Em cima disto nós vamos trabalhando as questões teóricas.
A relação entre teoria e prática aparece muito neste ir e vir e nas discussões, porque não adianta trazer todas as concepções pedagógicas, grandes discussões, se depois, ele vai ter dificuldade, até, em tentar adequar aquilo às discussões. Talvez, ele tenha dificuldade de fazer aquela observação. (PF V)

Desta maneira, nas aulas de Prática de Ensino, estudam e discutem teorias da História e da Educação, pautadas na ideia de que todo ser humano é capaz de estabelecer um diálogo entre os diversos tipos de conhecimento, e na possibilidade de se construir um novo entendimento sobre a História e seu ensino, e ter novas atitudes no e a partir do sistema educacional no qual estamos inseridos.

No que se refere à História, a maneira como ela é produzida também é uma questão que merece ser refletida, se o propósito é superar o ensino de uma História factual e

desenvolver uma reflexão que possibilite ao aluno conhecer-se enquanto sujeito histórico. Isso só é possível se passarmos a questionar como o aluno aprende, que o saber escolar não é mera reprodução do conhecimento acadêmico e que a História precisa integrar a vida do educando. É com este ponto de vista que encontramos os seguintes depoimentos:

Eu divido as aulas assim: no primeiro semestre são trabalhadas questões fora do aluno, o professor, o currículo e conceito, são estes três temas. No segundo semestre eu trabalho mais com os métodos e técnicas de ensino, ou seja, como é que a gente pode trabalhar com cinema, música popular, literatura, texto literário, livro didático. Eu tenho feito agora, este ano, uma inovação para ver se consigo me aproximar mais do estágio que é, no final da aula, nos últimos quarenta minutos, discutir um pouco o que vem ser “tema”, porque há uma tendência muito grande dos alunos acharem que vão dar aula de Teoria da História. Então, eles vão trabalhar “A História tem várias interpretações”. Isto não é tema. Sendo assim, trabalho um tema para mostrar isto. Se você vai trabalhar Revolução Francesa, pode pegar um textinho do Bousset e um texto pequeno de algum iluminista para mostrar como o mundo é pensado diferente. Mas, você precisa fazer o discurso das interpretações com seus alunos. Ele tem que perceber isso porque todos eles adoram a Teoria da História, um fato histórico, no sentido mais amplo do mundo, transformar em aula. A metodologia de análise que você vai utilizar é sua. Você pode dizer que é exploração, que tem um exército de reserva, o que você quiser [risos], isto já está até fora de moda. Agora assim, por exemplo, o tema “Multiculturalismo”. Vai dar o que? Um texto de Filosofia para os alunos? O problema é este. Pega aí a abolição, a escravidão, etc. Eu acho que a gente [da Prática de Ensino] tem essa obrigação de aproximar os conteúdos da formação em História do trabalho pedagógico. A gente tem que fazer uma mediação. Esse é o nosso objetivo. Agora, para fazer essa mediação também entram as nossas concepções de História. (PF II)

Meu primeiro contato com os meninos é aquela velha discussão: o que a História tem que ensinar, para que, como. Pego uma bibliografia para embasar tudo isto, dentro da minha concepção e, aí, nós discutimos toda essa questão. Quando aparece um problema novo busco outros referenciais. (PF III)

No quarto ano trabalho com três pontos: a questão da universidade, como é que ela, de alguma forma, se relaciona com esta escola de ensino fundamenta, uma vez que, na verdade, o papel da universidade não é só com a formação do professor, mas, também, na sua interação com a escola de ensino fundamental e médio; trabalho a questão da didática, como ela interfere no processo de construção do próprio projeto, e o estágio, propriamente dito. No 3º ano trabalho mais questões sobre relações. Nas observações realizadas nas escolas peço que percebam como elas se dão, como elas interferem, quais são as possibilidades e os limites desse processo de relações sociais quanto à função do ensino-aprendizagem, como isso se dá. No 4º ano trabalho algumas questões mais específicas da nossa área. Trabalho sobre o conhecimento histórico, como ele é produzido, como o professor que sai da universidade, não o pesquisador, vai trabalhar, porque ele já recebe o conhecimento pronto e acabado, que é o livro didático. (PF IV)

É neste processo de ação-reflexão-ação que o professor terá condições de enxergar-se e enxergar o aluno enquanto sujeito produtor de conhecimentos e possuidor de uma autonomia que lhe possibilitará desenvolver uma prática que “que faça a diferença” (PF III), e assim criar condições para que os futuros professores possam, ressignificar e construir novos pontos de vista histórico.

O maior desafio para o professor é parar, refletir e entender que ele tem que formar a sua identidade profissional. Isso que é importante. Que ele reconheça a força que tem perante os alunos, a sua capacidade, a sua autonomia dentro daquele espaço, reconhecer que, mesmo com todos esses problemas, a sala de aula é o momento privilegiado dele. Essa reflexão é um desafio para além da formação conteudista da informação. (PF III)

Eu acho que na nossa área o maior desafio é conseguir conhecer profundamente como as pessoas veem a História porque existe uma relação muito grande das pessoas com o passado, com a História. É uma área que está na comunicação, só que não do jeito que a ciência da História vê. O desafio está aí, em estudar, se voltar para o conhecimento que as pessoas possuem sobre a História, como elas veem o passado, quais as noções de tempo. A partir do momento que a gente tiver um mapa melhor disso poderemos produzir teorias plausíveis sobre o ensino de História. O desafio é pensar os objetivos do ensino de História para a pessoa comum, para a escola, para o adolescente porque vão com ideias pré-estabelecidas. Isto é inevitável, tudo mundo vai, mas aí tudo bem. Mas, é preciso fazer uma comunicação com o outro e esse outro não se conhece direito, mas ele está lá. Este trabalho com memórias, do Philippe Áries, depois com a memória deles [alunos] está funcionando, pois ajuda a lembrar que eles não gostavam de História, que ela era fachada, que não tinha nada a ver. Você percebe que vai acontecendo a mesma coisa, que isto vai se reproduzir até que você chega e diz: “eu falei e eles não aprenderam”. (PF V)

Além dessas reflexões teóricas, também existem as reflexões metodológicas, ou seja, aquelas voltadas para o uso de materiais e de linguagens em sala de aula à luz de um referencial teórico, para que não vire mero recurso ilustrativo de aulas, mas que contribua com o pensar e refletir dos professores em relação aos conteúdos por eles mediados.

Eu sempre trabalhei nessa disciplina com os fundamentos mais teóricos. Como conclusão do curso ou do semestre era solicitado ao aluno que ele apresentasse um trabalho relacionando as reflexões teóricas tanto do campo historiográfico quanto no da educação. A gente se pautava nestes dois caminhos e o aluno tinha que apresentar um trabalho prático. Ele tinha que ler um texto e apresentar um trabalho transformando esse texto em um texto didático. Foi aí que comecei a me preocupar com o texto didático. O texto didático tem uma especificidade própria, portanto ele é diferente do texto acadêmico. Ele tem que ter uma linguagem direta, clara. A confecção, a produção de um texto didático têm uma especificidade diferente. É nesse momento que você começa a se debruçar nos materiais, nas linguagens mais utilizadas em sala de aula, como é que você vai observar um filme. (PF I)

Nós dividimos as atividades, trabalhando o estágio aliado à Prática de Ensino. O aluno vai discutir na prática determinados conteúdos. O conteúdo pode ser escolhido por ele ou dado pela escola ou pelo professor da disciplina, isto não importa. Importa que vamos discutir como ele vai trabalhar isto na prática com uma visão de construção de conhecimento, de exploração de novas fontes, de novas linguagens para o ensino de História, a partir de uma metodologia que aquela linguagem requeira. É explorar para aplica. Então, é nesta prática que coloco uma nova visão, não sei se é nova ou apenas uma visão, de que o material didático para o ensino de História deverá ser trabalhado à luz de uma fonte. Nada, simplesmente, como ilustração, mas como fonte que ele vai explorar naquele momento. Se ele acha que vai trabalhar com um determinado texto, ele tem que saber dialogar segundo a leitura que este requer, pensando nos passos que deverá seguir para trabalhar este material. Aí eu pergunto: que explicação pode colocar confusão na cabeça dos

alunos? Então, vamos trabalhando essa questão de explorar a linguagem, de recortar textos, artigos, um outro material que seja necessário para explorar, na prática, determinados conteúdos. Este trabalho volta-se para que eles consigam montar um estágio com formato de projeto. (PF III)

Dentre estas reflexões, todos os entrevistados, apesar da variedade de atividades desenvolvidas por cada um, desenvolvem trabalhos de pesquisa e reflexão sobre a utilização do livro didático, uma vez que este é um dos recursos mais utilizados em sala de aula. Essa necessidade pauta-se no pressuposto de que esse recurso pode determinar o currículo ou o programa do professor. Nesse sentido, faz-se necessário uma análise e reflexão desse material didático para que seja utilizado enquanto recurso e não enquanto determinador do conteúdo a ser dado em sala de aula.

No que se refere à sala de aula, o Estágio Supervisionado, segundo os professores formadores, é o facilitador ou mediador do contato do aluno com a escola, com as salas de aula da educação básica e com as práticas educativas ali desenvolvidas.

Sendo assim, a disciplina Prática de Ensino, dimensão teórica, articula-se ao Estágio Supervisionado, dimensão prática, como mediadores da formação pedagógica do professor de História e de aproximação com a *pratica docente* da educação básica.

Esse contato com a escola de educação básica através do Estágio Supervisionado ainda continua sendo o núcleo da formação do professor, através do qual, segundo os formadores, possibilita ao aluno apreender o sentido da escola, sua organização, funcionamento, bem como a forma em que as relações se dão, os vínculos entre os membros da comunidade escolar, entendida enquanto corpo docente, discente, técnico-administrativo, técnico-pedagógico, pais, familiares e a comunidade no entorno.

A importância desse contato também reside no pressuposto de que será a partir dele que questões possam ser formuladas, realidades possam ser entendidas e compreendidas, reflexões possam ser realizadas, problemáticas possam ser recortadas, e tudo isto seja estudado à luz das teorias nas aulas de Prática de Ensino, uma vez que as discussões que ocorrem neste espaço devam estar pautadas em situações reais, concretas, superando a forma com que o estágio era encarado, ou seja, como uma simples observação e preenchimento de relatórios descritivos.

Neste sentido, como sistematização de toda esta articulação, projetos são pensados e planejados a partir e para esta realidade escolar, através de uma investigação que possibilite o levantamento de alguns aspectos da escola, do ensino, dos alunos, etc., em meio a tantos

problemas que surgem, para depois serem analisados e refletidos no diálogo com os colegas e com os teóricos da História e da Educação, num processo de ação-reflexão-ação.

O que eles [alunos] estão fazendo no estágio neste primeiro momento? Os alunos estão observando a dinâmica da escola e como a escola funciona. Não estamos preocupados em falar com a diretora. Estamos preocupados sim se os alunos gostam da escola, o que eles acham. É uma investigação de sondagem. Como funciona essa escola, qual a sua dinâmica? Depois disto eles deverão entregar um projeto, o qual será discutido conosco e com os professores, e que será executado nesse espaço que foi sondado, observado. (PF I)

Uma das contribuições do Estágio é permitir que o aluno conheça mais as escolas porque eles estão chegando agora e só tem ideia da escola que eles frequentaram como alunos. Alguns comentam que a escola está muito diferente, que está mais limpa ou mais suja, menos ou mais bem cuidada. (PF II)

A gente trabalha com planos, com projetos que têm desde a fase de observação, que não é sentar lá e ficar mascando chiclete e olhando. Existe um roteiro para ele trabalhar e depois elaborar as aulas, minicursos ou planos de recuperação de alunos. Eles estabelecem o que querem fazer, discutimos em sala de aula, e para cada trabalho é estabelecida uma carga horária.

O nosso campo de estágio é a rede pública, o que eu acho muito rico. Você não faz um planejamento sem conhecer a sua realidade. (PF III)

Este ano eu pedi quarenta horas de observação. Eles vão observando. Dou uma ficha, em um primeiro momento, para eles observarem o professor frente à disciplina, o que ele entende, o que das referências a dele aparecem no trabalho. Depois, num segundo momento ele vai observar o currículo, fazer uma entrevista, aí específica, qual a orientação do professor, no que ele se baseia, quais os recursos que ele usa, o que ele acha do PCN, o que ele entende por História temática, coisas de currículo, se dá certo ou não. Tudo isso eles trazem para, depois, na aula, discutirmos. Em seguida eles observam a aprendizagem do aluno em História. Em cima disso eles fazem um plano.

Eles fazem um projeto pensando nessa escola, e se conseguirem, aplicam o projeto. (PF V)

Normalmente eu destino uma carga horária para a observação. O aluno, no estágio de observação, vai observar desde a sua entrada na escola até a sala de aula. Neste estágio também é aplicada uma entrevista em relação às pessoas que ficam fora da sala de aula. Para tudo isto eles formulam um relatório e encaminham para mim. Com base no que eles observaram, no que fizeram, nas citações que encontraram, organizamos os seminários que, na realidade, são uma continuação do que eles estavam fazendo nos seus experimentos de observação. Aí nós discutimos, debatemos e apontamos as principais alternativas em função daquilo que eles trouxeram.

Eles vão para as escolas conversam com os moradores da comunidade, com o diretor, com o professor, e, por iniciativa deles, criam projetos, para os quais damos orientação. (PF IV)

Esse mesmo professor solicita, inclusive, que os alunos levem em conta, nesse contato com a escola, a arquitetura do prédio, o seu histórico de construção, com o objetivo de entender como se dá a circulação entre os recursos existentes neste espaço, sejam eles materiais ou pessoais. Alarcão (2001), recomenda que, ao se pensar a escola que temos e a que queremos, seja realizado um *inventário* da escola no sentido de pensar se ela, através dos

seus espaços internos e externos, sua localização, favorece ou não relações interpessoais, mobilidade, acessibilidade aos diversos tipos de aprendizagem e ensino.

É a partir desse tipo de orientação que os sujeitos nos dizem que a escola precisa mudar. Da maneira como está organizada e gerida, acaba por dificultar o desenvolvimento de ações que promovam um trabalho coletivo, articulado e de construção de novos saberes.

Estes procedimentos buscam dar ao estágio de observação um caráter investigativo, de pesquisa, de ressignificação dos papéis dos diversos atores do processo e dos sentidos dos objetivos do ensino de história. Nesse sentido, atrelam a essa investigação reflexões sobre a educação e, principalmente, sobre o que é ser professor na contemporaneidade. As discussões estão sempre associadas aos textos das propostas curriculares para o ensino de história para melhor compreendê-las enquanto produto de um determinado tempo e de um determinado contexto político, social, econômico e cultural, tendo em vista, mais uma vez, as mudanças, principalmente, e pensamento, pois, se as ideias caminham, novas estruturas precisam ser construídas para este novo pensar, novos procedimentos precisam ser elaborados para trabalhar com um aluno que vive em uma sociedade da informação. E uma das questões que se coloca em nosso meio é como trabalhar com tantas informações que tramitam numa velocidade imensurável.

Logo, faz-se necessário pensar a formação do professor sob uma outra perspectiva que não a conteudista, pois o conteúdo, em si, não é mais suficiente. Não que isso signifique descartá-lo, ele possui lugar e papel na formação do professor e do aluno da educação básica, mas não enquanto algo que deva ser acumulado, mas assimilado, ressignificado e, assim, possa contribuir para um melhor entendimento do indivíduo enquanto sujeito pertencente a um grupo possuidor de determinadas características, especificidades.

A partir dessa análise, podemos dizer que a História, para esses professores formadores, deixa de ser, como já foi um dia, e ainda é, em algumas situações, uma mera sucessão de fatos e grandes feitos, que ela possui outras dimensões. Até porque a História *decoreba* não é nada interessante para o aluno que vive em uma realidade tecnológica em constantes transformações.

De uma maneira geral, para que isso seja garantido, a carga horária estipulada nos textos oficiais é distribuída equilibradamente entre a dimensão teórica e a dimensão prática. Além disso, outros contatos são mantidos entre o professor formador e os alunos matriculados em sua disciplina para que contribuam para as discussões, os diálogos. Contatos esses mantidos através de grupos de pesquisa, grupos de estudo, e-mail, grupos de discussão, etc.

Vale a pena destacar que um dos professores formadores, de acordo com a organização de sua instituição, tem alunos de diversos cursos da faculdade de ciências humanas, de diversas formações de professores, ou seja, de acordo com a sua disponibilidade de dia para orientação e dos locais em que ele orientará o estágio, ele poderá ter alunos do curso de Letras, de Ciências Sociais, Geografia. Os demais professores trabalham somente com alunos do curso de História.

E o estágio, que nós estamos chamando de supervisionado, num primeiro momento, por exemplo, a gente tinha cinquenta alunos na disciplina. Não é que tinha cinquenta alunos de História. Aí a gente fez assim: os alunos se matricularam para fazer a disciplina no dia que eles desejavam, por exemplo, na terça-feira, eu sou professora de terça-feira, então estava eu, a professora da Ciências Sociais, a da Matemática, tinha o pessoal de português, enfim, a gente reuniu todos os alunos, fizemos uma aula magna. Foram quase duzentos alunos. Eles foram para o campo de estágio e escolherem o estágio. Nesse momento a gente está trabalhando com alunos de várias disciplinas, não só de história. Aos alunos foram dados para grande gama de estágios que a gente tinha conversado com o SAE e os alunos começaram a escolher, aqui... aqui... e acolá. (PF I)

Faz parte da fala de cada um que a escola de educação básica é o principal campo de realização dos estágios. No entanto, também é permitido que, parte da carga horária, possa ser cumprida em outros locais e instituições, como os locais de memória (museus, centros de memória, arquivos, etc.) e organizações não governamentais voltadas para o amparo ao adolescente e jovem.

Este redimensionamento dos espaços para a realização dos estágios está atrelado a um novo entendimento de escola e educação, uma vez que, diante das transformações pelas quais a sociedade passa, a escola já não é mais considerada a única responsável pela educação de nossas crianças. Sem nos estendermos em relação às novas demandas de mercado, o historiador ou professor de história, além da sala de aula, também encontrará espaço em empresas voltadas para a preservação do patrimônio e da memória.

Agora, como o estágio ampliou, vou pegar em História, pois é o que conheço. Eles podem fazer estágio, não como historiadores, mas eles podem trabalhar em patrimônio, em museus, enfim, a gama profissional ampliou. (PF I)

Eu amplio o máximo que eu posso, as instituições onde os estágios são desenvolvidos. Não são apenas nas escolas públicas ou particulares. Eles também desenvolvem em entidades. Aqui existem algumas entidades que recebem estagiários. O trabalho destas entidades volta-se para o preparo do adolescente para o primeiro emprego.

Neste caso os estagiários de História podem trabalhar com a questão do meio ambiente, com a história da sexualidade, cinema, música, teatro. Como muitas atividades desenvolvidas envolvem o emprego, a dimensão do emprego, os direitos e deveres, então, na verdade, são elementos complementares.

Em uma outra instituição que trabalha com meninas desenvolvemos projetos de memória, tentando resgatar um pouco da história de vida de cada uma, da instituição, mostrar um pouco da história através da oralidade. (PF IV)

Percebe-se nas falas dos professores formadores que suas trajetórias pessoais, formativa e profissional, se fazem presente nas suas ações imbuídas pelos propósitos acadêmicos e pedagógicos de cada instituição onde estão situados, o que faz com que cada um tenha em mente um fio condutor que procurar adequar a cada turma com que trabalham. Essa adequação também diz respeito ao formato dos estágios, mas o que há em comum é a divisão da carga horária em tipos de estágio: momento para a observação do espaço escolar, de práticas em sala de aula, de outros espaços que também podem ser transformados em espaços educativos; momentos de reflexão à luz de leituras selecionadas de acordo com os problemas que os alunos apresentam na Prática de Ensino; elaboração de projetos que possibilitem ao aluno levantar hipóteses, traçar caminhos, elencar conteúdos, pensar em maneiras de melhor desenvolvê-los; elaboração de relatórios, reflexões. Mesmo assim, acreditam que a carga horária destinada a esses momentos ainda não é suficiente.

5.2 O QUE É SER UM PROFESSOR DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Tendo como objeto de estudo as limitações e contribuições da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado nos cursos de formação de professores de História, é necessário perguntar sobre qual professor de História é formado e qual o seu papel na educação básica.

No entanto, pensar o professor e sua formação sem partir de uma determinada situação, de um determinado contexto, é tomá-lo como um sujeito apolítico, solto no tempo e no espaço. Faz-se necessário, nesse estudo, nos remetermos ao aluno, à escola pública, às políticas de governo, tendo em vista que algumas, com suas propostas e discurso de renovação do ensino de História acabam por atribuir novas funcionalidades a este componente curricular, nem sempre discutidas por aqueles que pisam o chão da escola e que, em muitas situações, não possuem condições de trabalho, são mal assalariados, e que se veem atropelados em suas ações por imposições de projetos, na sua maioria, voltados para aspectos qualitativos de ensino, como é o caso do IDEB⁸. Isso faz com que as ações dos professores se

⁸ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da

restringam à sala de aula a partir de um trabalho solitário pautado na boa vontade de uma minoria que, apesar de tudo isto, compromete-se em contribuir com a formação integral do aluno-cidadão.

Além disso, é importante nos situarmos em um mundo globalizado, virtual, em uma sociedade da informação, onde as fronteiras físicas são transpostas através da mídia, da informática, e o indivíduo pode estar em contato com o mundo todo.

Diante desse novo contexto, ser professor de história é ir além de um repasse de fatos, acontecimentos, datas e eventos, até porque, num clicar, ele acessa e viaja pelas páginas da História.

A História, enquanto disciplina escolar, deve contribuir com a formação de um sujeito pensante, reflexivo, que consiga enxergar-se pertencente a uma sociedade e participe da construção histórica dessa sociedade e desse tempo no qual está inserido.

A partir destas situações, os formadores entrevistados buscam, em suas práticas pedagógicas, discutir a questão do professor e do aluno enquanto sujeitos produtores de conhecimento e construtores de intervenções que levem em conta essa especificidade do ser humano. Daí suas reflexões estarem pautadas no que é ser professor de forma ampla, na qual o professor de história está inserido, sem esquecer que ele é possuidor de certa especificidade diante desse quadro geral.

Eu não vou falar o que é ser um professor de História. Eu diria o que é ser um professor. [...] Eu acho dois pontos importantes: a gente saber ouvir porque calar o aluno em sala de aula é uma coisa muito séria. Se você tomar outro ponto que é decorrente deste, se a gente pensar que você conhece História, que o conhecimento da História não se mede pelo conhecimento que se tem dos fatos, a nossa preocupação está mais centrada na formação do pensamento histórico. O que é um pensamento histórico? E um pensamento analítico, que estabelece relações. O indivíduo que ao ser questionado sabe tomar decisões. Agora, porque isso é ponto básico? Tem alguns livros que a gente tem trabalhado sobre isso, eu até acabei editando um livrinho sobre isso, que é a formação, para que serve a História. O domínio do conhecimento histórico me dá poder tanto que a História, sempre, desde a Idade Média, era uma área, não se falava em campo disciplinar, mas era uma área do conhecimento que era ensinada aos príncipes, aos cavaleiros, para o exercício do poder. Por que, quem não tem conhecimento histórico não tem poder. Então, os poderosos sempre trabalham com isso. Eu estava lendo um texto com alunos da pós-graduação sobre a dominação, a criação do fato histórico, que é feito por historiadores, mas o fato histórico sempre perpetua a memória do poder. [...] Então, o conhecimento histórico representa o poder, se ele é um instrumento do poder não é só por isso, mas tem o pessoal. Eu tenho que ensinar a pensar, estabelecer relações, a refletir, a fundamentar. Então, você tem uma série de habilidades intelectuais que são postas, absolutamente, necessárias. Agora, se eu não der espaço na sala de aula para que isso aconteça, que o aluno pense, que se justifique você não cria esta possibilidade de diálogo na educação básica. O único recurso que se faz é o de

memorizar os fatos. Por onde que caminha, por onde acontece? Eu acho que acontece da habilidade do professor dar qualquer texto para o aluno e pedir que ele analise. É um trabalho de análise, fundamentação, de criar situações problemas que apresentem certa dinâmica. [...] Por exemplo, vamos pegar a questão da dengue. A dengue é uma questão social. A dengue, a morte, é uma falência no serviço público de saúde, é uma violência. Isso tem uma historicidade, tem uma discussão, pois estou pegando uma questão social. É essa sensibilidade que o professor tem que analisar. Por isso, quando a gente falou, a partir da década de 70, em História Nova, os excluídos, as doenças, os marginalizados, é para te dar fundamento para fazer isso. É todo um elemento para você pensar, é auxiliar, de certa forma, o campo do conhecimento histórico porque este ampliou. É você trabalhar com isso. Claro que, para isso, você tem uma metodologia, você tem um currículo. Não é para driblar o currículo, mas trabalhar o que está posto. (PF I)

Essa professora trouxe outros exemplos em relação ao meio ambiente, ecologia, construção da identidade(s) nacional(s), pois acredita que é necessário ao professor de História o domínio do conteúdo específico da área, desde que ele seja *traduzido* na linguagem escolar e, na relação com o presente, permita ao aluno situar-se dentro de um processo histórico contínuo. Segundo o PF I, estamos diante de uma sociedade tão complexa e diversa, cujo conhecimento histórico também foi ampliado, o que acaba exigindo mais do professor. Logo, ele precisa ter mais conhecimento, mais leitura para acompanhar tudo isto. No entanto, construir esse cabedal de conhecimentos tem sido papel das disciplinas específicas que ainda se encontram, no caso da maioria desses cursos analisados, em departamentos específicos, e com pouca ou quase nenhuma articulação com a dimensão pedagógica do saber docente a ser construído no decorrer do curso.

Além disso, algo que tem sido colocado na fala de todos os nossos sujeitos, na literatura sobre o assunto e em estudos que começam a ser sistematizados na área, é como transformar este cabedal de conhecimento em saber escolar, ou seja, como abordar na escola de educação básica o conhecimento científico, acadêmico; como estabelecer diálogo entre os diversos saberes dos professores e dos alunos; que linguagem utilizar nesse possível diálogo. Mesmo sem termos definido como satisfazer todas essas questões, é atribuída ao ensino de História, enquanto disciplina escolar, a tarefa de possibilitar ao aluno o desenvolvimento da competência leitora de mundo, mas de uma maneira que o ajude não apenas a ler, mas a pensar o mundo, superar o caráter factual do ensino de História, mudar o foco dos questionamentos de como ensinar para o como se aprender, e que a História é constituída de conceitos, de valores, escritas dentro de diversas *linhas de pensamento*, de *correntes historiográficas* e, por que não, para atender diversos interesses.

Acredito que a História tem uma função primordial, mesmo se a gente centrar na questão do ler e escrever porque o texto, a leitura não é sobre nada, é sobre o mundo.

História, Geografia e Ciências são disciplinas pra ler o mundo. Se eu pego um texto, eu posso pegar um texto de ficção, que é uma outra coisa, mas também ajuda a gente a ler o mundo, logo, não se ensina a ler o nada. Por isso a História tem um papel importante, mas não adianta ler sem aprender a pensar. Então, uma das funções da História é esta, ensinar a pensar. (PF II)

Espera-se que o professor seja mais crítico, mais consciente, que consiga mostrar o sentido da História ao aluno e que isto permita ele sentir-se elemento participante do processo de construção da História.

Para que isto ocorra, há uma questão que precisa ser levada em conta: qual o conhecimento que o professor possui sobre o entendimento que a “pessoa comum” tem de história e como ela se relaciona com esta, como ela constrói determinados conceitos, como o de tempo, o que nos leva a pensar nos objetivos “plausíveis” do ensino de história para esta “pessoa comum”. Desta forma, faz-se necessário que o professor de História leve em consideração o conhecimento tácito do aluno e passe a dialogar com ele a partir da sua concepção de História.

A princípio se diz que o conceito de tempo é fácil, mas nós não sabemos como o aluno produz a ideia de tempo na cabeça dele. É preciso tornar mais concreto o conhecimento da História. O discurso da História está na mídia, no jornalismo, na novela, e, aqui a gente não aproveita isto. Então, o desafio é fazer os professores de História se voltarem para as noções do senso comum de História e começarem a fazer um diálogo. Eu poderia falar que há uma desvalorização da História, da memória, e uma valorização do moderno, uma coisa assim. Mas, tudo isto não deixa de ser uma noção de História. (PF V)

No entanto, o papel do professor de História amplia-se enquanto sujeito que atua em uma determinada comunidade, a escolar.

Ando desenvolvendo um programa nessa direção [pensar o que é ser um professor de História], de fazer uma pesquisa, de saber o que é ser, ou melhor, nem é o que é ser professor e sim o que é professor. A gente está fazendo uma discussão em cima do texto do Nóvoa, “Novas respostas para um velho problema”. O que é ser professor hoje? [pausa] Eu penso que, no mínimo, é ter disposição para planejar, para ter um plano ideal para um aluno real. Não adianta o professor estar fixado em um plano ideal para um aluno ideal. Ele tem que fazer um plano ideal para um aluno real, para chegar no aluno ideal.

Coragem de mudar! Conhecer sua força e quebra essas resistências de longa duração quanto às relações de poder dentro da sala de aula, que é o “medinho” correndo do “medão”, entender que o projeto político pedagógico da escola ele tem que ajudar a construir, que ele tem que participar, ter voz ativa nesse processo. Esse é o desafio.

A sociedade mudou, tudo mudou. A demanda é outra, o aluno é outro, da dita democratização do ensino está na universalização com vaga para todos, mas a permanência não está garantida para todos, não porque os alunos não ficam na escola, mas porque a escola expulsa esses alunos. A escola tem uma forma onde não cabem todos. Rever essa forma, isso é o trabalho do professor. (PF III)

Diante desse cenário, percebe-se um momento de reconstrução e de ressignificação, tanto do papel do professor de História quanto do sentido do ensino de História na escola básica contemporânea e em como esse saber pode ser ensinado.

Porém, esses processos e mudanças no curso de formação de professores ainda se encontram mais no campo das ideias, no plano das reflexões, das buscas, dos estudos, das descobertas do que no campo da prática.

A formação de um professor reflexivo, investigativo, participativo, colaborativo ganha força, mas ainda não se encontra totalmente sistematizado e fundamentado, tendo em vista que o sistema educacional, da maneira como está estruturado, ainda consegue absorver o professor e ajustá-lo a esse sistema, ainda pautado na racionalidade técnica, como nos dizem alguns formadores:

[...] o curioso que a gente tem observado é que muitos saem da universidade e vão trabalhar [na escola da rede pública] e entram na engrenagem, pela facilidade, pela comodidade. (PF V)

Nós discutimos, montamos projetos, mas eles ainda querem permanecer na exposição do assunto, chegar lá e despejar o que eles sabem e acabar a aula. (PF III)

Para o estagiário o bom professor é aquele que chega e "dá aula", que fala bastante. (PF I)

Logo, um dos maiores desafios colocados é:

[...] o transcender a formação conteudista da informação a partir de uma reflexão e entendimento da importância em se construir uma identidade profissional, de acreditar na força que o professor tem diante dos alunos, da sua capacidade e autonomia em produzir conhecimentos e desenvolver práticas que façam a diferença e que a sala de aula é o momento privilegiado para isto. (PF III)

Contudo, por conceberem o professor enquanto sujeito possuidor de um saber construído a partir de diversos outros saberes, pensam a sua formação a partir do diálogo e das interlocuções entre esses saberes e a realidade escolar, para que, em sala de aula, consigam também estabelecer esse diálogo, essas interlocuções na e a partir de uma realidade possuidora de uma dimensão específica do seu tempo e da sua localização.

Portanto, faz-se necessário que os futuros professores de História se conscientizem que será a sua concepção de História e de ensino que irá conduzir os recortes e a seleção dos saberes a serem ensinados e do currículo a ser construído.

5.3 CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA DE ENSINO E DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Diante de tudo o que foi exposto pelos sujeitos da pesquisa no decorrer das entrevistas, a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado se constituem em importantes espaços de estudo, discussão, reflexão, investigação e construção de uma nova maneira de pensar o professor, o ensino, a escola, o aluno, enfim, a educação.

Os professores formadores acreditam que são nesses espaços e nos diálogos aí estabelecidos que o futuro professor de História poderá articular as diversas teorias à realidade com a qual entram em contato, vivenciam e, nessa relação dialógica, constroem seus pontos de vista, seus entendimentos, sua maneira de pensar e conceber a educação e, principalmente, o seu papel enquanto educador.

Percebe-se que há uma nova maneira de pensar sobre o que é ser professor, para que serve a disciplina História e, conseqüentemente, que um novo pensar exige um novo procedimento. Sendo assim, a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado já não são mais concebidos como um espaço de troca de receitas, de aprender como se faz em sala de aula, até porque, se pensarmos que a escola está situada em um determinado espaço e um determinado tempo, e que os seus sujeitos também possuem uma dimensão temporal e o presente não se repete, não há como aplicar o que se viu hoje, com um determinado grupo social, uma vez que os sujeitos serão outros e o tempo presente de todos também.

O pensamento está voltado para questionar, produzir conhecimento e não mais transmitir, receber. Acreditam que questões podem ser elaboradas, bem pensadas e que possam conduzir a um pensamento reflexivo, e que a prática de observação possa ser transformada em prática de pesquisa, de investigação. É nesse sentido que todos procuram desenvolver suas práticas enquanto professores formadores.

Sendo assim, a realidade da escola, principalmente a escola pública irá subsidiar estudos e projetos que possibilitem uma maior interação entre o que é visto na universidade (conhecimento acadêmico) e o que é vivido na rede pública (saber escolar), na busca de fazer um levantamento de problemáticas e de possíveis intervenções para ela: “o nosso campo é a rede pública, o que eu acho muito rico” (PF III).

Nesse sentido, o projeto ganha espaço na prática desses professores formadores enquanto ação que contribui com a superação de um ensino conteudista e aplicacionista, como podemos perceber em algumas falas:

O projeto que a gente pensa é sempre algo que se faz ligado ao estágio. Então não dá para fazer antes e aplicar depois, porque aí você fica fora da realidade. Aí não dá. Eu acho que o que é mais produtivo é o desenvolvimento do aluno. (PF I)

Logo que começa o primeiro semestre eles já são avisados que devem preparar um plano de ensino, com um tema escolhido em conjunto com o professor, que o professor imagine que no planejamento deles ele vai trabalhar lá por outubro, mais ou menos, e vai ter que negociar com o professor umas quatro aulas e vai ter que aplicar em uma dessas salas que ele faz estágio, aquele plano. (PF II)

Mas, como é que eu viabilizo isto? [refere-se ao desenvolvimento do estágio]. A gente trabalha com os planos, os projetos, que tem desde a fase de observação, que não é sentar lá e ficar mascando chiclete, observando. Existe um roteiro a ser trabalhado. Depois ele elabora as aulas ou minicursos, ou planos de recuperação de alunos [...] estabelecem o trabalho que querem fazer, discutimos em sala de aula e, para cada trabalho é estabelecida uma carga horária. Para dar conta de acompanhar tudo isto são realizadas filmagens. (PF III)

[...] quando você fala que vai trabalhar com projetos dá para ver que os olhos deles já brilham, é diferente, porque na verdade eles estão entendendo. Isto é uma prova que, então, a Prática de Ensino é uma possibilidade para a idealização de um projeto, pois vai abordar os pressupostos básicos de todo projeto: tem um tema, uma justificativa, objetivos, metodologia, cronograma, bibliografia, avaliação. [...] Se você vai para o mestrado você vai ter isto, não vai fugir disto. [...] Então se uso o projeto para desenvolver as atividades. (PF IV)

No primeiro semestre eles fazem o projeto pensando nessa escola [na qual estão estagiando] [...] às vezes saem projetos de intervenção. Já tive projetos com professores, quer dizer, os alunos estagiários trabalhando com os professores da escola, fazendo alguma atividade. (PF V)

Dessa forma, a disciplina Prática de Ensino é o momento em que a teoria é pensada de maneira articulada à realidade educacional. Essa relação é um elemento importante no paradigma do professor reflexivo, e enquanto produtor de conhecimento, será capaz de construir e desenvolver, a partir dessa interlocução, uma prática educativa, bem como determinadas intervenções a serem desenvolvidas na realidade escolar de um determinado tempo e espaço.

5.4 LIMITAÇÕES DA PRÁTICA DE ENSINO E DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Apesar do caráter teórico-prático da disciplina em questão, considerada por muitos como a única com esta dimensão nos cursos de formação de professores, ela ainda não possui seu espaço legitimado nesses cursos.

Mesmo com uma mudança na forma de se conceber a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado, considerando-os como os articuladores do pensar e fazer, e da importância deles no contato do aluno com a realidade escolar, fica evidente, nos depoimentos dos

professores formadores, que ainda há um longo percurso a ser trilhado para um efetivo desenvolvimento dessa formação.

Um dos obstáculos para essa superação, e que ainda não foi vencida, é a distância existente entre o núcleo específico e o núcleo pedagógico dos cursos de formação de professores, onde é marcante a ausência de diálogo entre esses dois campos, mesmo com o reconhecimento de que é importante ao professor ter domínio do conhecimento específico. No entanto, somente esse conhecimento não basta. Mesmo assim, as questões pedagógicas são postas de lado, característica marcante de uma racionalidade técnica que predominou nas últimas décadas do século XX, através da qual se forma para o ensino e para a pesquisa, o que acentua a dicotomia teoria e prática. Paradigma esse que ainda permeia os cursos de formação, de acordo com os nossos sujeitos:

Não há diálogo. Quando entrei para cá eu tentei estabelecer um diálogo com os professores do departamento de história, organizando alguns cursos, algumas atividades. A gente os convidou e eles vieram, mas nenhuma atividade educacional que eles fazem nelas permanecem, nenhuma, nenhuma. E tem um detalhe: de certa forma os alunos do departamento de História vêm para educação com muitas ressalvas, muitas, muitas, muitas. Eles não vêm abertos. Eles já vêm como se aqui tivesse um monte de gente incompetente e aí, num trabalho que a gente faz muito com os alunos, percebemos que, muitas vezes, eles tomam atitudes nas escolas de nariz muito em pé. Tem vários se acham os donos da verdade [...] E isso é uma coisa que a gente trabalha na formação deles. Agora está melhorando, mas antes aff! (PF I)

Discutem [os professores especialistas] apenas questões do Departamento de História, estão discutindo o dia a dia, no departamento, sobre suas especificidades. Quando chegam as questões pedagógicas, o que acontece? Nós estamos discutindo aqui, no Departamento de Educação [...] O próprio departamento de História, porque eu trabalhei lá durante muito tempo, a gente percebia que essa questão pedagógica é uma questão que o pessoal não dava muito crédito. (PF IV)

Pela minha experiência, entre os historiadores, há muitos poucos interessados em discutir essa questão da formação. Eles fecham o seguinte, a maioria deles, do próprio departamento, com suas exceções. É assim: ele vai ser bom professor se ele for bom pesquisador. Teve uma tentativa de organizar um fórum sobre a formação de professores na ANPUH Nacional em São Leopoldo, RS⁹, e eu fui assistir. Os professores, os coordenadores dos cursos de História simplesmente se recusavam, com milhões de argumentos, a discutir a questão sobre a formação dos professores de história [...] isto não quer dizer que não haja essa preocupação. [...] A gente, quando se discute isto na ANPUH, acaba sendo minoria a respeito. (PF II)

Este diálogo [referindo-se às disciplinas pedagógicas e específicas] não existe, está difícil de ser feito. (PF III)

Agora, o problema é: não há comunicação entre a Faculdade de Educação e o Departamento de História. [...] Não há contato, só tem boatos, tem o dito e o não dito. [...] Tem uma outra coisa, que é a hierarquia dos saberes, dos conhecimentos, o que tem mais prestígio; aí eles foram ficando mais pesquisadores. [...] Ainda

⁹ Trata-se do XXIV Simpósio Nacional de História "História e Multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos", ocorrido no período de 15 a 20 de julho de 2007, em São Leopoldo, RS.

predomina a questão do especialista em educação e o especialista em história. (PF V)

Podemos associar a essa falta de diálogo e certa hierarquização entre os saberes, as quais conferem determinado status ao conhecimento específico, a desvalorização do trabalho docente, o que causa certo desânimo e descaso dos alunos universitários ao fazerem os cursos de formação de professores ou, em alguns casos, completar o bacharelado com as disciplinas pedagógicas, como foi exposto nas entrevistas quando questionados se os alunos querem ou não ser professores.

Em relação a esse questionamento, a maioria ainda busca na formação universitária uma entrada para a pesquisa acadêmica; a ideia é “quero ser pesquisador e não professor”, o que leva alguns estagiários a fazer uso do estágio supervisionado em centros de memória como início da sua pesquisa acadêmica. Isto tem feito com que os formadores passem a discutir muito mais o que é ser professor e a pensar a realidade escolar, uma vez que, mesmo com o pensamento voltado para a pesquisa, a maioria dos alunos presta concursos e acaba professores na educação básica.

Além dessa falta de articulação entre as disciplinas, mencionam a falta de diálogo entre a universidade e as escolas de educação básica, problema esse que já é colocado há muito tempo, como vimos no capítulo 2.

Esse distanciamento assenta-se em questões de ordem burocrática, distância física, pouco tempo, e muitos alunos a serem supervisionados ou orientados nos estágios. A rede física das escolas de educação básica já está saturada no atendimento aos estagiários.

No entanto, encontramos, em cada uma dessas universidades, ou melhor dizendo, na prática de cada um desses formadores, estratégias voltadas para a superação dessa dificuldade a partir do contexto em que cada uma dessas instituições está inserida. Há uma maior facilidade para aqueles cujos campi estão localizados no interior do estado, mas que, em contrapartida, saturam as escolas com estagiários, uma vez que não atendem somente os alunos de curso de história, mas de outros cursos de Formação de Professores.

Porém, isto ainda não faz com que haja articulação entre esses dois espaços educacionais, fazendo com que o estagiário, de repente, seja o único elo entre a universidade e a escola pública, como relata o PF III. Elo esse que, de acordo com a escola, seu corpo docente, sua organização, conseguirá ou não realizar essa ligação.

Por mais que se diga que hoje os estagiários são melhor recebidos nas escolas, ainda há relatos que nos apontam que muitos ainda são vistos como “fiscalizadores” do trabalho docente do professor da educação básica, o que leva os formadores a estabelecerem um

diálogo com as escolas no sentido de facilitar a entrada desses estagiários, o que dificulta o desenvolvimento por parte deles de práticas e intervenção ou desenvolvimento de projetos dentro dessas escolas.

Neste sentido, o PF III chama a atenção para o seguinte aspecto: "[...] quem perde com isto é a própria rede, uma vez que [...] esse professor vai cair lá e que pode haver uma troca muito grande nisto. [...] Eu já marquei pra a gente fazer esse encontro sistemático, mas isso é difícil."

Como se isso não bastasse, há a questão do seguro estágio, a princípio estabelecido pela Lei nº. 6494/77, com alterações (Decreto nº. 2080 de 26/11/1996) que estipulam a assinatura de um termo de compromisso assinado pela instituição de ensino, pelo estudante e pela instituição concedente do estágio, provendo um seguro contra acidentes pessoais. Mesmo que ele seja irrisório, ainda não ficou definido quem irá arcar com a despesa, já que o texto da lei fala de uma ação conjunta entre as instituições concedentes do estágio e os agentes de integração do estagiário.

Diante de tudo isso, os professores entrevistados acreditam que a maneira como ainda se encontra organizada a escola pública, como um sistema de ensino fechado, onde os professores se sentem desvalorizados, leva-os a se sentirem vítimas, atarefados e com uma carga horária que os impede de serem flexíveis em suas ações, no desenvolvimento de uma prática reflexiva, pressionados por políticas públicas, na maioria das vezes, impostas de cima para baixo, como relata o PF III: "Agora me diga você [...] quando é que [refere-se ao PCN] isto foi discutido, realmente, na escola básica? Quando é que foi, realmente, discutido nas universidades? [...] Como todas as nossas coisas, que vão mudando, é assim: sai uma coisa nova e joga para a rede pública e pronto!"

A gestão escolar também não contribui com este ir e vir entre escola de educação básica e universidade, já que quase não existem espaços para troca de experiências ou, até mesmo, desenvolvimento de pesquisas colaborativas, tendo em vista que a carga horária desse professor é limitada e o formato das horas destinadas ao trabalho pedagógico coletivo (HTPCs) engessa o desenvolvimento de tais práticas.

Logo, o que ainda temos é o formato da universidade enquanto produtora de conhecimento, formadora de pesquisadores e, a escola de educação básica, estática, receptora do conhecimento acadêmico e campo de pesquisas educacionais, antropológicas, sociológicas, estatísticas, entre tantas outras. Percebe-se, então, uma contradição em como a formação do professor é concebida e como ela é realizada.

Essas contradições existentes no interior dessas instituições de ensino contribuem para uma alienação de todos os inseridos nesse processo formativo, reforçando a concepção de uma organização hierárquica pautada na distribuição de tarefas com ausência de diálogos, flexibilidade, iniciativas, mobilizações, coletividade.

Evidentes são as ações isoladas de professores através de uma prática educativa que foi construída na articulação que eles fizeram dos saberes com os quais entram em contato e das suas concepções sobre formação de professores e ensino.

Concepções essas que, em alguns aspectos, ainda são organizadas através do entendimento de determinados conceitos, como acontecem em relação às 400 (quatrocentas) horas de prática estipulada pelo inciso I, do 1º § da Resolução CNE/CP 01/2002. Ou seja, de qual prática trata o texto? Da prática específica ou da prática pedagógica? Mas, se a parte específica e a pedagógica estão inseridas no mesmo curso, formação de professores, a prática não seria a mesma? E se a pesquisa também é um pressuposto na formação do pesquisador e do professor, o procedimento também não deveria ser o mesmo?

O que se percebe é que o entendimento da legislação é um outro limite no desenvolvimento de projetos que, de fato, possam dinamizar a produção de conhecimentos através de uma cooperação entre a sociedade e as instituições de ensino (ALARCÃO, 2001). Até porque a legislação é passível de interpretações e contestações para que possam aproxima-las dos interesses de cada instituição.

Apesar da Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a carga horária mínima de 2800 (duas mil e oitocentas) horas obrigatória para as Licenciaturas e a integralização teoria-prática nesta dimensão,

- I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III – 1800 (mil e oitocentas horas) para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais

A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado ainda prevalecem como aqueles componentes curriculares que serão os responsáveis pelo desenvolvimento do caráter pedagógico da formação de professores nos cursos de formação de professores, ficando um pouco distante do caráter interdisciplinar previsto na legislação através do PCC (Prática como Componente Curricular), carga horária essa que deve estar presente na carga horária de cada

componente curricular para que o conteúdo específico de cada um também tenha a sua dimensão prática articulada a ele, ou seja, também com o propósito de superar a dicotomia teoria/prática que tanto marca a formação de professores, principalmente a formação de Professores de História ainda presente nas universidades pesquisadas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gosto de ser homem, de ser gente,
 porque sei que a minha passagem pelo mundo
 não é predeterminada, preestabelecida.
 Que o meu "destino" não é um dado
 mas algo que precisa ser feito
 e de cuja responsabilidade não posso me eximir.
 Gosto de ser gente porque a Historia
 Em que me faço com os outros e
 de cuja feitura tomo parte
 é um tempo de possibilidades e não de determinismos
 (Paulo Freire)

Com a necessidade de me conhecer e de imergir no processo, por meio do qual me tornei professora formadora de professores de História, surgiram questionamentos acerca das minhas práticas e como seria possível pensá-las para fazê-las de tal forma que possam contribuir com uma formação mais comprometida com a defesa de uma educação pautada na construção de sujeitos conscientes de seu papel na sociedade. E isso, além da necessidade de me aprofundar nas questões relacionadas às novas políticas educacionais que vêm acarretando mudanças e desvelando situações que, por mais que se digam contraditórias, ainda se constituem enquanto práticas pautadas em um dos paradigmas estudados, o da racionalidade prática, caracterizado pelo antagonismo entre teoria e prática com acentuada ênfase na formação teórica voltada para a aplicação, transmissão dos conteúdos adquiridos.

Logo, para compreender e me situar diante da complexa tarefa de formar professores, optamos por dialogar com as leituras sobre formação de professores, formação de professores de História e o papel da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nessa estrutura curricular, e dialogar com outros professores formadores para saber como lidam no dia a dia com a tarefa de trabalhar a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. Ademais, como eles percebem essa disciplina no currículo dos cursos de formação de professores de História? Quais as dificuldades que encontram e, principalmente, quais as contribuições dessa disciplina na formação? Dialoguei com várias fontes que me possibilitou identificar diversas concepções a respeito desses componentes curriculares e diferentes maneiras de se organizar a estrutura curricular dos cursos, e com a construção de novos entendimentos, apontado por Schön (*apud* BORGES, 2004) como importante maneira de realizar investigações pautadas no saber desenvolvido pelos profissionais no exercício de sua prática docente, possibilitando que eles revelem os seus saberes profissionais.

Essa necessidade adveio da minha formação inicial, a qual se deu no curso de Licenciatura de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, do interior de São Paulo, cujos cursos se voltavam todos para a formação de professores sem envolvimento com pesquisa e extensão, mas que elaborava seu projeto pedagógico para instituir seu Instituto Superior de Educação (ISE), em adequação ao Parecer CNE/CES nº 133/2001 sobre a formação de professores e todos os níveis da educação básica.

Ao ingressar no programa de mestrado da UNIMEP, campus Piracicaba, ficou evidente para mim que estava ingressando em um programa localizado em uma universidade privada, com infraestrutura física, material e humana a serviço do desenvolvimento de pesquisas e extensão. Era uma outra realidade, já que minha origem se deu na faculdade de filosofia, autarquia municipal, localizada no interior de São Paulo, sem projeto de pesquisa, cujos cursos de extensão só aconteciam em parceria com centros universitários. Minha primeira percepção foi da existência de, ao menos, duas maneiras de se organizar a formação, uma nas instituições universitárias e outra nas faculdades isoladas, nos institutos superiores de educação, com forte desoneração entre ensino e pesquisa.

Nessa caminhada, além dos meus questionamentos, das minhas inquietações, também ouvi vozes, sussurros, mas, também, senti, em determinados momentos, alguns silêncios que ora falavam mais que palavras.

Durante a realização das entrevistas, de suas transcrições e nas diversas leituras que fiz delas, identifiquei prazeres, angústias, desafios, ou seja, me senti pertencente a um grupo que também busca nos saberes, nas experiências, nas leituras e reflexões, construir uma prática mais significativa para o aluno e para a educação, como nos aponta Tardif (2001), que os saberes docentes são sociais, contextualizados e individuais.

Entrar em contato com esses quatro *campi*, realidade totalmente diversa à minha, conversar com professores tão renomados, autores de livros e que se encontravam no desenvolvimento de uma prática educativa, na qual ingressara recentemente, ampliou meus horizontes, tanto teóricos, pois o contato com toda literatura utilizada para melhor entender o contexto formativo no qual me situava me trouxe autores, conceitos, pontos de vista que não haviam feito parte da minha formação, até porque alguns componentes curriculares existentes nessas universidades não compunham a estrutura curricular dos cursos nos quais me formei, História e Pedagogia, quanto de relações pessoais e interpessoais, de material, do acesso a obras e orientações que experimentava naquele momento e me faziam entender cada vez mais que, como analisa Tardif (1991), estava, nas minhas interações, construindo saberes que contribuiriam com o entendimento da minha prática.

A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado são campos considerados mediadores da realidade escolar e do futuro professor da Educação Básica. Porém, hoje, outro sentido é dado a eles, ou seja, o caráter técnico, que era a *marca registrada* dos cursos de formação, passa a ser substituído por uma conscientização de que a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado podem favorecer não só a mediação entre o ensino superior e a educação básica, mas se constituem enquanto espaço de discussões, reflexões, tematizações e sistematizações de uma realidade viva a ser pensada, entendida e se transformar em *lócus* de produção de conhecimentos.

A Resolução nº 2 do CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que obrigou todos os cursos a incluírem 400 (quatrocentas) horas de Estágio Supervisionado e 400 (quatrocentas) horas de Prática como Componente Curricular em suas estruturas curriculares acabou por exigir que os cursos reorganizassem seus currículos, mas o que pude perceber é que as universidades fizeram de diferentes maneiras. No entanto, também foi possível perceber a permanência de alguns entendimentos divergentes, práticas pautadas na racionalidade técnica entre outros problemas.

O caráter de *perfumaria* atribuído a esses componentes curriculares, os pedagógicos, diante do *status* das disciplinas teóricas, específicas dos cursos de Formação de Professores de História, ainda *ronda* entre alunos e formadores e, já não é de hoje, como já nos aponta Cainelli:

quando falamos em licenciaturas é como se falássemos de velhos problemas nunca selecionados: só para citar alguns, desarticulação entre conteúdos específicos e os conteúdos pedagógicos, formação teórica não traduzida na prática, falta de integração entre os Departamentos de História e as Faculdades de Educação, desarticulação entre as diferentes disciplinas nos currículos, baixos salários. Poderíamos elencar outros tantos e estaríamos falando de problemas do passado e presente e porque não de problemas futuros. (1999, p. 143)

Porém, a maneira como os professores formadores dialogaram comigo, suas expressões, e até mesmo aquela respiração pausada, podem ser interpretadas como um compromisso que eles têm com uma formação íntegra e, por estarem à frente de grupos de pesquisas e, até mesmo, por estarem alocados nas três universidades que mais produz pesquisa educacional, sempre estão analisando suas práticas, as leituras escolhidas, as orientações dadas, ou seja, se lançam ao que vemos em Schön, sobre o *conhecer-na-ção*, enquanto aspecto dinâmico comparado ao conhecimento dos fatos, dos procedimentos das teorias. São essas *construções* que acabam confrontando os conhecimentos tácitos para transformá-los em conhecimentos explícitos.

Por integrar o quadro docente de uma instituição de ensino *pequena*, onde os professores atuam tanto com os componentes curriculares específicos quanto com os pedagógicos, e por eles participarem das reuniões de congregação, geralmente, o departamento de educação acaba por ficar vazio, virtude desse trânsito em ambos os núcleos. Tal fato, ou seja, essa desarticulação entre os departamentos, não me era tão evidente. Somente na época em que a faculdade precisou implantar o Instituto Superior de Educação (ISE) e reorganizar as matrizes curriculares de seus cursos de formação de professores à legislação vigente que surgiu a seguinte questão: para não aumentar o tempo necessário para a formação na época, 3 anos, e atender a necessidade de aumentar a carga horária do Estágio e da Prática de Ensino, após longas e calorosas discussões, optaram por reduzir a carga horária de alguns componentes curriculares do núcleo específico em favor da manutenção dos três anos para a conclusão dos cursos.

Fui entender a dimensão do que a literatura já apontava nas conversas com os entrevistados, até porque, na área de História dessas três universidades, a formação do professor de História está atrelada ao Bacharelado, ou seja, há um núcleo comum, conforme apresentado no capítulo 4, para o Bacharelado e o curso de Formação de Professor de História, sendo que, para sair da universidade como professor, ele deverá cursar os componentes curriculares pedagógicos, localizados nas Faculdades ou Departamentos de Educação, após cursar as disciplinas do núcleo comum. No capítulo 4, é possível encontrar no descritivo esperado para o *Licenciado em História* alguns objetivos a mais, *além dos objetivos do bacharelado*.

Em alguns depoimentos, presentes no capítulo 5, fica explícito que nem todos que terminam o bacharelado e cursam as disciplinas do núcleo pedagógico o fazem porque querem ser professores, mas para obter mais um certificado.

Diante desse quadro, a Prática de Ensino, enquanto componente curricular que constitui o conjunto das disciplinas exigidas na formação do professor, pode ter seu *status* elevado conforme ela seja desenvolvida, como já apontava Cainelli:

A Prática de Ensino precisa levar os alunos a perceberem que conteúdo específico e pedagógico necessitam caminhar juntos, que um não sobrepõe ao outro e sim completam-se na difícil tarefa de ensinar, de construir conhecimento. É preciso também valorizar os conhecimentos pedagógicos dando a estes corpo sólido, porque a estrutura dos cursos hoje destituem a prática de ensino de conteúdo, conteúdos são os específicos e não os pedagógicos. (1999, p. 144)

A Prática de Ensino pode ser o momento de reflexão, de encurtamento da distância entre o conteúdo específico e o pedagógico, mediação entre o conhecimento tácito e o explícito, espaço de construção de entendimento em como ressignificar o conteúdo acadêmico em conhecimento escolar, o que não é nada fácil, uma vez que muitos alunos já chegam nessas aulas imbuídos de um sentimento de superioridade, empoderando o conhecimento específico, o conhecimento acadêmico.

E nesse sentido, o Estágio Supervisionado soma à Prática de Ensino, também, como espaço de articulação entre os saberes, oportunidade de entrar em contato com espaços escolares e outros que possam se constituir enquanto espaço de aprendizagem.

A questão da necessidade de se problematizar a prática já nos foi colocada por Zeichner (1993), que vê nessa problematização a possibilidade de o professor situar-se em uma determinada realidade, pertencendo a uma coletividade onde o outro torna-se importante no processo de ação-reflexão-ação. Sendo assim, o que antes era conteúdo de formulário a ser preenchido, passa a ser levado para a sala de aula através de discussões, estudos e reflexões.

Encontrei presente na fala dos sujeitos da pesquisa a preocupação em problematizar e refletir sobre as questões trazidas das vivências na realidade escolar, mediadas pelo Estágio Curricular, à luz de teorias, como uma possibilidade de propiciar aos futuros professores um melhor entendimento e compreensão da realidade do ensino na educação básica. Sendo assim, o estágio começa a ter um caráter investigativo à medida que a preocupação está em buscar questões que possibilitem um melhor entendimento da realidade escolar, da sua estrutura, do seu funcionamento, bem como entender a construção da prática educativa de alguns docentes.

No entanto, ainda existe a dificuldade de se estabelecer parcerias entre a universidade e as escolas de educação básica. Esta dificuldade ganha certas dimensões de acordo com cada instituição de ensino superior, uma vez que uma, por estar localizada na grande São Paulo, enfrenta maiores obstáculos, já que a rede é bem ampla e complexa, além dos seus alunos serem oriundos de regiões distantes do campus, o que não acontece com as instituições localizadas no interior do Estado de São Paulo.

Projetos estão sendo discutidos e elaborados pelos sujeitos aqui entrevistados, e até mesmo pelos departamentos aos quais pertencem, com a finalidade de estabelecer, de forma contextualizada com cada situação, uma parceira em que o professor da educação básica não seja somente mais um objeto de estudo, e sim, um colaborador na formação dos futuros professores. Porém, isso ainda não está totalmente efetivado pelas instituições nas quais atuam os sujeitos dessa pesquisa. Sendo assim, as práticas desenvolvidas são, fundamentalmente, de responsabilidade do professor formador.

Diante de uma preocupação marcante em se pensar a formação do professor, em se organizar um novo projeto para esta formação, e ainda, atender às novas orientações legislativas sobre a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado, senti um silêncio dos formadores sobre o que é formar o professor de História para a educação básica na contemporaneidade.

Este silêncio está relacionado, entre diversos fatores, à busca de uma ressignificação, de um sentido mais real para o ensino de História em uma sociedade da informação, cujo acesso a ela tem sido facilitado pelo rápido avanço dos meios de comunicação e das novas tecnologias, onde já não cabe mais um ensino de história pautado em uma história geral, factual, conteudista.

O campo da História foi ampliado. A partir da Escola de Annales, não são somente os aspectos políticos a serem estudados, pesquisados, ensinados, mas, também, os aspectos econômicos, culturais, sociais, antropológicos e até psicológicos de uma determinada sociedade, o que influenciou o currículo de ensino da História enquanto disciplina escolar.

Já não basta somente o domínio do conteúdo específico para ser um professor de História. Este também precisará dominar procedimentos, atitudes que lhe possibilitem pensar, refletir e construir novos entendimentos sobre esses conhecimentos.

Ao se pensar a formação de um professor que dê conta do seu papel de autor e coautor de novos conhecimentos, novos saberes e, ainda, o papel da pesquisa nessa formação, torna-se necessário pensar uma História a ser entendida, compreendida e que possibilite ao aluno pensar e se situar na sociedade atual, enquanto sujeito capaz de tomar decisões, de inferir, de fazer escolhas. Sendo assim, é preciso que paralelamente à reflexão sobre o que é formar o professor, o professor de História também reflita sobre o papel do ensino de História na atualidade das nossas escolas de educação básica.

Sendo assim, uma das preocupações na formação do professor de História está relacionada a como transformar o saber acadêmico em saber a ser ensinado aos alunos da educação básica, respeitando o seu conhecimento prévio de história, as suas dificuldades em relação à leitura, interpretação e escrita de textos, o seu capital cultural.

No entanto, para que isso ocorra, faz-se necessário estabelecer um diálogo entre as disciplinas do campo específico da História e as do pedagógico, já que ficou evidente, neste estudo, que essa desarticulação ainda é muito forte no meio acadêmico, onde a forte influência técnica ainda permeia a estrutura do ensino superior no Brasil, cuja formação do professor ainda acontece em dois momentos distintos: um que privilegia a formação específica e outro que trabalhará o caráter prático-educativo dessa formação específica.

Logo, a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado ficam com toda a carga de estabelecer o diálogo entre o componente específico e o pedagógico, além da responsabilidade de propiciar ao futuro professor os contatos com a realidade escolar.

Atrelada a esta desarticulação, encontrei outros elementos que marcam, consideravelmente, a formação docente: o desprestígio em ser professor, projetos de Estágio desestruturados, distância entre a universidade e as escolas de educação básica, escolas cujas estruturas impedem a ação dos estagiários, legislações com caráter técnico, discursos utópicos para uma realidade cuja taxa de analfabetos ainda é grande, pesquisas tão somente com caráter acadêmico, uma educação continuada mais “curativa” que formativa.

Partindo da situação real da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado, enquanto pontos de interseção entre o específico e o pedagógico, encontram-se práticas que buscam fazer desta interseção uma articulação. No entanto, estas práticas, como nos diz o PF III, encontram-se isoladas, solitárias. Ainda não possui um caráter de reflexão coletiva, colaborativa entre os envolvidos na formação docente e nem entre os professores da educação básica e da academia.

Mas, enquanto espaço real existente na formação do professor, a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado podem se efetivar como espaços de construção de novos entendimentos sobre a realidade escolar, seus atores e sobre a História e o seu ensino na contemporaneidade.

Sendo assim, superar o ainda presente paradigma da racionalidade técnica requer muito mais ações do que inicialmente eu pensava. Não se trata somente de romper com uma estrutura curricular fragmentada, mas de superar um pensar o sujeito histórico sobre a própria História.

Reporto-me à Camargo (1996), que vê no estudo uma “imersão crítica no mundo das idéias de outrem, tomadas como matéria de nossa própria reflexão”, sem nos esquecermos que:

Muitas vezes partamo-nos diante do estudo como alunos autoritários, crianças obedientes a espera do outro, texto ou educador, pra que nos ensine o que temos que repetir. O álibi, em tais momentos, é dizer-nos impregnados do modelo autoritário de educação ao qual fomos submetidos. A possível mudança não é fácil, é antes, trabalhosa e gradativa. (p. 56)

Neste sentido, faz-se necessário um maior envolvimento de historiadores e professores formadores em História no aprofundamento de estudos que consigam apontar novos caminhos para a formação de professores de História e para o Ensino de História.

Tais sentimentos incidem ao que outrora nos ensinou Paulo Freire, quando nos desvela a importância do *ser* para *ser-mais*, na possibilidade do aprimoramento dos futuros professores de História, face aos inéditos viáveis, que substanciarão, num futuro próximo, novos possíveis à própria formação acadêmica desses docentes. É ressignificar o que é vivido, no intuito de se perceber possibilidades, nesse contexto, em prol da educação de qualidade.

Complementando, para mim, refletir sobre todas as inquietações, que figuraram a presente pesquisa, é reviver a minha própria formação acadêmica, enquanto professora de História, percebendo as deficiências que ainda temos a superar, considerando que muitas se fazem cíclicas. No desejo, na latência do *esperançar*, que as formações na atualidade sejam repletas de significado, para o despertar da pesquisa, e novos horizontes à transformação social, movida pela educação.

Findando, que os cursos de graduação, com vistas à formação dos professores de História, possam despertar, para além da docência em sala de aula, a academia, enquanto meio de produção de conhecimento e desvelamento crítico, na presunção de um currículo integrado e significativo, reconhecendo a educação como um dos pilares da sociedade, na preparação de sujeitos para o exercício da cidadania e vivência no mundo.

REFERÊNCIAS

- ALACÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996.
- ALVES MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa, Formação e Prática Docente. *In*: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.
- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara, SP: JM Editora, 2004.
- BORGES, C. M. F. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade** – Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, v. 22, n. 74, p. 59-76, abr. 2001.
- BORGES, C. M. F.; TARDIF, M. Apresentação. **Educação & Sociedade** – Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, v. 22, n. 74, p. 11-26, abr. 2001.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. RJ: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1975.
- BURKE, Peter. **A Escola de Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia**. Tradução: Nilo Odalia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
- CABRINI, Conceição. *et al.* **O ensino de história: revisão urgente**. SP: EDUC, 2005.
- CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversas e controvérsias: o ensino de História no Brasil (1980-1998)**. Passo Fundo: UPF, 2001.
- CAINELLI, Marlene Rosa. O lugar da Prática de Ensino na produção do saber escolar. *In*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; CAINELLI, Marlene Rosa. **Encontro: Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999. p. 143-148.

CHARLOT, Bernard. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. SP: Cortez Editora, 2005, p. 89-108.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tabula rasa do passado?**. São Paulo: Ática, 1995.

CIAMPI, Helenice. **A História Pensada e Ensinada: da geração das certezas à geração das incertezas**. SP: EDUC, 2000.

COSTA, Aryana Lima; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **Saeculum – Revista de História**. João Pessoa, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/saeculum>>. Acesso em: 26 jun. 2008.

CRESPO, Fernanda Nascimento. A produção recente dos pesquisadores da área de História e Ensino de História. *In*: **Anais do XIII Encontro de História: Identidades**. RJ: UFF, 2008. Disponível em: <http://www.encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1212979283ARQUIVO_Fernanda_Texto_anpuh2008.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2008.

DAVIES, Nicholas (org.). **Para Além dos Conteúdos no Ensino de História**. Niterói, RJ: EdUFF, 2000.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000400004&lng=&nrm=iso>. Acesso em: 09 ago. 2008.

FENELON, Déa. A questão do Estudos Sociais. *In*: **A Prática do Ensino de História**. Caderno CEDES 10. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

FERNANDES, F. (org.). **Marx e Engels**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima (org.). **Ensino de História: Reflexões e Novas Perspectivas**. Salvador: Quarteto, 2004.

FERREIRA, Daniela Gomes de Albuquerque; BICCAS, Maurilane de Souza. Ginásios vocacionais do Estado de São Paulo: um lugar de memória?. **Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação**, p. 465, 2006. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/181DanielaGomes_Maurilane.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas, SP: Editora Papyrus, 1993.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas, SP: Editora Papyrus, 2003.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

FREITAS, Helena Costa L. De. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1996.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: Para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GHEDIN, Evandro. A pesquisa como eixo interdisciplinar no estágio e a formação do professor pesquisador-reflexivo. **Olhar de professor**, v. 7, n. 2, p. 57-76, 2004. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68470206>>. Acesso em: 20 ago. 2008.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geysa Dongley. **O ensino de História e seu currículo**: teoria e método. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006.

KARNAL, Leandro (org.) **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. SP: Contexto, 2003.

LIBANEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 20, n. 68, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300013&lng=&nrm=iso>. Acesso em: 20 ago. 2008.

LISITA, Verbena; ROSA Dalva; LIPOVETSKY, Noêmia. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? *In*: ANDRÉ, Marli. **O papel da pesquisa na formação de professores e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **A Didática em questão**. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALDANER, Otávio Aloísio; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Professor-pesquisador: é preciso mudar de paradigma. *In*: CHASSOT, Attico; OLIVEIRA, José Renato de (org.). **Ciência, ética e cultura na educação**. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 1998.

MAZZILLI, Sueli; DE PAULA, Mônica Marques. Programa de Formação Continuada Teia do Saber: considerações sobre parceria entre órgãos públicos e universidades. **XXIII Simpósio Brasileiro**. Porto Alegre/RS, 2007. Anais. Disponível em: <<http://www.isecure.com.br/anpae/430.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2008.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria; CIAMPI, Helenice. Balanço crítico das pesquisas, tendências e demandas de investigação sobre os saberes escolares e os saberes docente no ensino de história. **Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006.

MOROSINI, Marília Costa (org.). **Professor do ensino superior: Identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (org.). **O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007.

PAIM, Elison Antônio. **Memórias e experiências do fazer-se professor (a)**. 2005. 532 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 2005.

PEREIRA, E. M. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. *In*: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 153-182.

PICONEZ, Stela C. Bertholo (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo, Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. SP: Cortez Editora, 2005.

RICCI, Cláudia Sapag. **A Formação do Professor e o Ensino de História: Espaços e Dimensões de Práticas Educativas** (Belo Horizonte, 1980/2003). Tese de Doutorado. São Paulo, SP: USP, 2003.

ROCHA, Ubiratan. **História, currículo e cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
SÁ, Patrícia Teixeira. **A socialização profissional de professores de história de duas gerações: os anos de 1970 e de 2000**. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. SP: Cortez Editora, 2005, p. 81-87.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (org.). **História e História da Educação: – o debate teórico-metodológico atual**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo Scipione, 2004.

SCHNETZLER, Roseli. O professor de Ciências. *In.*: SCHNETZLER, Roseli Pacheco; ARAGÃO, Rosália M.R. de (org.). **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens**. Piracicaba, SP: UNIMEP/CAPES, 2000.

SCHÖN, Donald. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In.*: Nóvoa, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Formação Docente: Rupturas e Possibilidades**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

SILVA, Marco A. da (org.). **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero,

SILVA, Marco; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

SILVA, Rejane Maria Ghisolfi da. **Constituição de Professores Universitários de Disciplinas sobre Ensino de Química: contributos para construção de uma Epistemologia da Prática**. Piracicaba, SP: UNIMEP, 2002. Tese de doutorado.

TARDIF, Maurice. Lugar e sentido dos conhecimentos universitários na formação dos profissionais de ensino. *In.*: GARRIDO, Susane Lopes; CUNHA, Maria Isabel; MARTINI, Jussara Gue (org.). **Os rumos da Educação Superior**. São Leopoldo, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamiento y lenguaje. Obras escogidas**. Madri: Visor, 1995.

ZAMBONI, Ernesta (org.) **Digressões sobre o Ensino de História: Memória, História Oral e Razão Histórica**. Itajaí: Editora Maria do Cais, 2007.

ZEICHNER, K. M. O professor como prático reflexivo. *In.*: ZEICHNER, K. M. **A formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas**. Lisboa, Educa, 1993.

DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. Decreto nº 3.276/99, de 06 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dec327699.pdf>> . Acessado em: 13 maio 2008

BRASIL. Decreto nº 3554/2000, de 07 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível

superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2000/decreto-3554-7-agosto-2000-371745-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acessado em: 13 maio 2008

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Diretrizes para a formação de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Parecer CNE/CP 009/2001, de 18 de janeiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acessado em: 21 ago. 2008

BRASIL. Parecer CNE/CP 27/2001, de 18 de janeiro de 2002. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 009/2001, que dispõe sobre 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. Brasília, DF. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>>. Acessado em: 21 ago. 2008

BRASIL. Parecer CNE/CP 28/2001, de 18 de janeiro de 2002. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acessado em: 21 ago. 2008

BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192>. Acessado em: 21 ago. 2008

BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf>. Acessado em: 21 ago. 2008

BRASIL. Resolução CNE/CP 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. Brasília, DF. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acessado em: 21 ago. 2008

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História. 5ª a 8ª séries**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

SITES INSTITUCIONAIS

BIASIOLI, José Eduardo (ed.). História. Atualizada em 22 fev. 2019 às 16:57 por Harrison. **UNESP**: Câmpus de Assis. São Paulo. Disponível em: <<https://www.assis.unesp.br/#!/ensino/graduacao/cursos/historia/>>. Acesso em: 19 ago. 2008.

GRADUAÇÃO (ed.). STG – Estágio de História. Atualizada em 28 jul. 2021 às 16:21 por graduação. **UNESP**: Câmpus de Franca. São Paulo. Disponível em: <<https://www.franca.unesp.br/#!/ensino/graduacao/estagios2548/historia/>>. Acesso em: 19 ago. 2008

História - São Paulo. **USP e as Profissões**. Disponível em: <<https://uspprofissoes.usp.br/profissoes/historia/>>. Acesso em: 19 ago. 2008.

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://www.ifch.unicamp.br/ifch/graduacao-historia/disciplinas/2007/2o-semester/>>. Acessado em: 30 ago. 2008.

Legislação Unesp. **UNESP**. São Paulo. Disponível em: <<https://sistemas.unesp.br/legislacao-web/>>. Acesso em: 19 ago. 2008.

MAZZITELLI, Fábio (ed.). História da criação da Unesp. Atualizada em 01 fev. 2022 às 14:02 por Marcos do Amaral Jorge. **UNESP**. São Paulo. Disponível em: <<https://www2.unesp.br/portal#!/sobre-a-unesp/historico/>>. Acessado em: 19 ago. 2008.

MORIMOTO, Diana Lumy (ed.). Legislação Unesp. Atualizada em 31 out. 2022 às 17:19 por Rosane Rodrigues de Barros Ribas. **UNESP**. São Paulo. Disponível em: <<https://www2.unesp.br/portal#!/secgeral/manuais/legislacao-unesp/>>. Acesso em: 19 ago. 2008.

Programa de ensino do curso de História: 3º ano/2008. **UNESP**: Câmpus de Franca. São Paulo. Disponível em: <<https://www.franca.unesp.br/Home/Graduacao37/3a-his-2008.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2008.

Programa de ensino do curso de História: 4º ano/2007. **UNESP**: Câmpus de Franca. São Paulo. Disponível em: <<https://www.franca.unesp.br/Home/Graduacao37/4a-his-2007.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2008.

Repositório Institucional UNESP. São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/138625>>. Acesso em: 19 ago. 2008.

USP – Departamento de História. **Projeto pedagógico**. Disponível em: <<https://historia.fflch.usp.br/sites/historia.fflch.usp.br/files/upload/paginas/Projeto%20Pedag%C3%B3gico.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2008.

ANEXO I ROTEIRO DE PESQUISA

1. Dados pessoais

- 1.1. Há quanto tempo é professor(a) universitário(a)?
- 1.2. Há quantos anos você atua como formador(a) de professor(a) de História com os componentes curriculares Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de História?
- 1.3. Onde aconteceu sua formação?
- 1.4. Você já começou seu exercício profissional universitário nesta disciplina? Em outra disciplina?

2. O que fazem na Prática de Ensino e Estágio Supervisionado

- 2.1. O que você faz, porque e porque faz o que faz?
- 2.2. Quais conteúdos você aborda?
- 2.3. Quais atividades você desenvolve?
- 2.4. Quais são os objetivos da disciplina Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado na formação do professor? Por quê? Justificar por que são importantes.
- 2.5. Estes objetivos foram propostos por você ou são propostos pela grade do curso?
- 2.6. Como são seus alunos? Eles querem ser professores ou não? Como você vê isto?
- 2.7. Quais materiais ou recursos instrucionais você utiliza com seus alunos (livro didático, projetos de ensino de história – porque você trabalha com este material, o que acontece?
- 2.8. Como você avalia os alunos?
- 2.9. Você supervisiona o estágio? Quantas horas? É você que escolhe as escolas ou os alunos? Você é quem vai atrás das escolas? Que escolas são?
- 2.10. O que os alunos fazem no estágio? Por quê?

3. Construção e limitação

- 3.1. Como você enxerga sua disciplina na grade do curso?
- 3.2. O que você acha que funciona no estágio?
- 3.3. Quais são as contribuições e as limitações das disciplinas de Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado na formação de professores de História?
- 3.4. Do que depende um estágio melhor ou pior?
- 3.5. Quais são os grandes problemas ou dificuldades do estágio?

- 3.6. Você tem auxílio da coordenação do curso para organizar e supervisionar o estágio?
O que você acha disso? (caso a resposta seja *não*)
- 3.7. Quais seriam, em sua opinião, sugestões para melhoria das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado?
- 3.8. Você concorda com as novas diretrizes e, o que você acha como positivo e negativo nas mesmas?
- 3.9. Você acha que os alunos do Curso de História saem bons professores de História?
Como é que você sabe disso? Você está satisfeito com esta análise? Por quê isto acontece? O que poderia ser melhorado?
- 3.10. Eu pretendo me tornar uma formadora assumindo disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, quais são seus conselhos para mim?