

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANGELA RIBEIRO FERREIRA

**ENTRE AS PRÁTICAS DAS TEORIAS E VICE-VERSA - A PRÁTICA DE ENSINO
COMO COMPONENTE CURRICULAR NAS LICENCIATURAS EM HISTÓRIA NO
BRASIL APÓS 2002**

**PONTA GROSSA
2015**

ANGELA RIBEIRO FERREIRA

**ENTRE AS PRÁTICAS DAS TEORIAS E VICE-VERSA - A PRÁTICA DE ENSINO
COMO COMPONENTE CURRICULAR NAS LICENCIATURAS EM HISTÓRIA NO
BRASIL APÓS 2002**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem.

Orientador: Prof. Dr. Luis Fernando Cerri

PONTA GROSSA
2015

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

Ferreira, Angela Ribeiro
F383 Entre as práticas das teorias e
vice-versa - a prática de ensino como
componente Curricular nas Licenciaturas em
História no Brasil após 2002/ Angela
Ribeiro Ferreira. Ponta Grossa, 2015.
202f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de
Concentração: Educação), Universidade
Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Luis Fernando
Cerri.

1.Prática de ensino. 2.Formação de
professores de história. 3.Currículo.
4.Licenciatura. I.Cerri, Luis Fernando.
II. Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Doutorado em Educação. III. T.

CDD: 370.71

TERMO DE APROVAÇÃO

ANGELA RIBEIRO FERREIRA

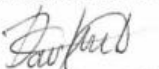
**ENTRE AS PRÁTICAS DAS TEORIAS E VICE-VERSA – A PRÁTICA DE ENSINO
COMO COMPONENTE CURRICULAR NAS LICENCIATURAS EM HISTÓRIA NO
BRASIL APÓS 2002**


Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

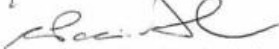
Orientador(a)


Prof. Dr. Luis Fernando Cerri – UEPG


Prof. Dr. Robson Laverdi – UEPG


Prof. Dr. Paulo Roberto de Melo – UEPG


Profa. Dra. Maria Paula Gonzalez Amorena – UNGS (Argentina)


Profa. Dra. Caroline Pacievitch – UFGRS

Ponta Grossa, 20 de março de 2015.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus...

A minha família, meu porto seguro sempre! Jorge e Darmira, Nice, João e Adriana, pelo apoio e incentivo sempre. Eu não seria quem sou sem o amor e apoio de vocês em todas as minhas escolhas e tropeços.

A minha irmã Adriana, também professora, pelas longas conversas sobre nossas teses tecidas ao mesmo tempo, e por compartilhar das mesmas angústias em relação à educação e à formação de professores.

A todos os professores do PPGE-UEPG e a alguns professores que marcaram meu aprender de forma especial, desde quando entrei na escola até agora terminando o doutorado. Cada uma dessas pessoas, a seu modo, me abriu os olhos para uma maneira de aprender e também de ensinar, porque nos tornamos professores a partir de uma síntese de nossas experiências com o conhecimento: Neuza Camargo, Almida Moreira, Neilo Milléo, Mafalda Mischka, Ivone Queiroz, Reginaldo Carneiro, Ana Maria Siqueira, Luis Antônio Carneiro, Cida Sales, Marco Aurélio Monteiro, Myriam J. Sacchelli, Carmencita de H. Mello, Gisele Ladeira, Rosângela Zulian, Cláudio Denipot, Niltonci Batista Chaves, Christiane Szesz, José Roberto Galdino, Luis Fernando Cerri, Ademir Rosso, Esméria Saveli, Priscila Larocca, Jefferson Mainardes.

Agradecimento especial ao meu orientador, colega de trabalho, amigo Luis Fernando Cerri. Sempre aprendo muito com você! Que venham ainda muitos anos de trabalho conjunto.

A todos os professores e coordenadores de curso de todo o Brasil que contribuíram para este trabalho, enviando os Projetos Pedagógicos ou concedendo entrevistas, conversando sobre o meu projeto.

RESUMO

A “prática como componente curricular” na formação dos professores de História no Brasil é o objeto desta tese. Os dados utilizados são os Projetos Pedagógicos de Curso Licenciatura em História das universidades federais e estaduais brasileiras e os depoimentos de formadores de professores de História envolvidos na mudança curricular em seus cursos e/ou na implantação dos novos currículos. A análise é feita na perspectiva da educação comparada com o apoio da análise de conteúdo. O objetivo geral foi analisar de forma comparativa o impacto da obrigatoriedade de prática como componente curricular nos cursos de licenciatura em História no Brasil. Para isso, buscou-se: identificar e comparar a concepção de licenciatura, as concepções de história e ensino de história, concepções de currículo que norteiam os Projetos Pedagógicos; verificar a existência de particularidades na interpretação da lei da ampliação da prática de ensino; discernir quais orientações influenciaram mais a definição dos currículos de cada curso, se Diretrizes Nacionais de História ou as Diretrizes de Formação de Professores. A análise dos dados envolveu as discussões sobre currículo na perspectiva da teoria crítica, relação teoria e prática, formação de professores de História, didática da história e educação comparada. Na análise das fontes encontramos cursos organizados majoritariamente dentro do modelo quadripartite da História Geral (História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea), cursos preocupados com a função social do conhecimento histórico e com a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Identificamos diferentes modelos de organização das 400 horas de prática de ensino. Denominamos Modelo da Responsabilidade Especializada quando a prática ocorre em forma de disciplinas específicas de ensino de história com distintas denominações e ementas. O Modelo da Responsabilidade Partilhada descreve as 400 horas de prática diluídas em toda a grade ou apenas nas disciplinas de conteúdo histórico. O Modelo da não responsabilidade do historiador com o ensino designa a alocação das disciplinas pedagógicas e de pesquisa histórica como carga horária de prática, negando especificidade ao componente curricular. No caso do primeiro modelo, as ementas são muito variadas tratando de vários temas possíveis para o ensino de história: o que ensinar, como ensinar, produção do conhecimento, documentos oficiais, materiais didáticos, profissão docente, mídias e ensino de história. Nas entrevistas identificaram-se fatores históricos e políticos anteriores às reformulações bem como disputas internas e consensos negociados na produção do currículo e as dificuldades na implantação da Prática como Componente Curricular. Entre as dificuldades estão a falta de professores com formação na área de ensino, não reconhecimento da didática da história como parte do campo da história, desvalorização da área de ensino dentro do curso, a não participação dos professores da área de ensino na definição do currículo.

Palavras-chave: prática de ensino, formação de professores de história, currículo, licenciatura.

ABSTRACT

The "practice as a curricular component" in the training of history teachers in Brazil is the object of this thesis. The data used are the Pedagogical Projects in History Course Degree of federal and state Brazilian universities and the testimony of history teachers trainers involved in the curriculum change in their courses and / or implementation of new curriculum. The analysis is done from the perspective of comparative education with the support of content analysis. The general objective was to analyze comparatively the impact of the mandatory of practicing as a curricular component in undergraduate courses of History in Brazil. To do so, we sought to: identify and compare the design of degree, the conceptions of history and history teaching, curriculum concepts that guide the pedagogical projects; check for peculiarities in interpretation of the law of teaching practice expanding; discern which guidelines have most influenced the definition of the curriculum of each course if it has been The National Guidelines of History or the Teacher Training Guidelines. Data analysis involved discussions on curriculum from the perspective of the critical theory, theory and practice relation, and formation of history teachers, history teaching and comparative education. In the analysis of the sources we have found courses organized mostly within the quadripartite model of General History (Ancient, Medieval, Modern and Contemporary History), courses focused on the social function of historical knowledge and the indivisibility between teaching and research. We identified different models of organization for the 400 hours of teaching practice. We call it model of Specialized Responsibility when the practice occurs in the form of specific disciplines of history teaching with different denominations and summaries. The Model of Shared Responsibility describes the 400 hours of practice diluted across the curriculum framework or just across the historical content disciplines. The model of non-responsibility of the historian with the teaching designates the allocation of educational and historical research disciplines as practice workload, denying specificity to curricular component. In the first model, the summaries are very varied handling many possible topics for the history teaching: what to teach, how to teach, knowledge production, official documents, teaching materials, teaching profession, media and teaching history. In the interviews it was possible to identify historical and political factors prior to reformulations, as well as internal disputes and negotiated consensus in the production of curriculum and the difficulties in the implementation of Practice as a Curricular Component. Among the difficulties are the lack of trained professors graduated in area of teaching, non-recognition of teaching history as part of the history field, devaluation of the teaching area within the course, the non-participation of the teaching area professors in the process of definition of the curriculum .

Keywords: teaching practice, training of history teachers, curriculum, degree.

RESUMEN

La “práctica como componente curricular” en la formación de los profesores de Historia en Brasil es el objeto de esta tesis. Los datos utilizados son los Proyectos Pedagógicos de Curso Licenciatura en Historia de las universidades federales y estatales brasileñas y las declaraciones de formadores de profesores de Historia involucrados en el cambio curricular en sus cursos y/o en la implantación de los nuevos currículos. El análisis es hecho en la perspectiva de la educación comparada con el apoyo del análisis de contenido. El objetivo general fue analizar por comparación el impacto de la obligatoriedad de práctica como componente curricular en los cursos de licenciatura en Historia en Brasil. Para eso, se buscó: identificar y comparar la concepción de licenciatura, las concepciones de historia y enseñanza de historia, concepciones de currículo que orientan los Proyectos Pedagógicos; verificar la existencia de particularidades en la interpretación de la ley de la ampliación de la práctica de enseñanza; discernir cuáles orientaciones influenciaron más la definición de los currículos de cada curso, si las Directrices Nacionales de Historia o las Directrices de Formación de Profesores. El análisis de los datos involucró las discusiones sobre currículo en la perspectiva de la teoría crítica, relación teoría y práctica, formación de profesores de historia, didáctica de la historia y educación comparada. En el análisis de las fuentes encontramos cursos organizados mayoritariamente en el modelo cuatripartito de la Historia General (Historia Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea), cursos que buscan concentrarse en la función social del conocimiento histórico y en la inseparabilidad entre enseñanza e investigación. Identificamos diferentes modelos de organización de las 400 horas de práctica de enseñanza. Llamamos Modelo de la Responsabilidad Especializada cuando la práctica ocurre en asignaturas específicas de enseñanza de historia con títulos y programas de asignaturas diferentes. El Modelo de la Responsabilidad Compartida describe las 400 horas de práctica distribuidas en el plan de estudios del curso o solamente en las asignaturas de contenido histórico. El Modelo de la no responsabilidad del historiador con la enseñanza designa la asignación de las asignaturas pedagógicas y de investigación histórica como carga horaria de práctica, negando especificidad al componente curricular. En el caso del primer modelo, los programas de las asignaturas son muy variables tratando de varios temas posibles para la enseñanza de historia: qué enseñar, cómo enseñar, producción del conocimiento, documentos oficiales, materiales didácticos, profesión docente, tecnologías de información y comunicación y enseñanza de historia. En las encuestas se identificaron hechos históricos y políticos anteriores a las reformulaciones, así como disputas internas y consensos negociados en la producción del currículo y dificultades en la implantación de la Práctica como Componente Curricular. Entre las dificultades hay la falta de profesores con formación en el área de enseñanza, no reconocimiento de la didáctica de la historia como parte del campo de la historia, desvalorización del área de enseñanza dentro del curso, no participación de los profesores del área de enseñanza en la definición del currículo.

Palabras clave: práctica de enseñanza; formación de profesores de historia; currículo; licenciatura.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de instituições e cursos por região e dependência administrativa	51
Tabela 2 – Regime de matrícula dos cursos	57
Tabela 3 – Criação dos cursos de história no Brasil	59

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Matriz Disciplinar

40

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Disciplinas não tradicionais	75
Quadro 2 – Disciplinas de outras áreas do conhecimento	76
Quadro 3 – Universidades federais da amostra	118
Quadro 4 – Universidades estaduais da amostra	119
Quadro 5 – Formato da PCC	120
Quadro 6 – Professores entrevistados	147

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número total de cursos nas universidades federais e estaduais e número de cursos utilizados na pesquisa	53
Gráfico 2 – Modalidade dos cursos	54
Gráfico 3 – Variação de carga horária dos cursos	55
Gráfico 4 – Oferta de cursos por turno	56
Gráfico 5 – Tempo de duração dos cursos	57
Gráfico 6 – Alocação da PCC – universidades estaduais	70
Gráfico 7 – Alocação da PCC – universidades federais	70

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros

ANPUH – Associação Nacional de História

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANFOP – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

COPELIC – Comissão Permanente das Licenciaturas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PCC – Prática como Componente Curricular

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

UEA – Universidade do Estado do Amazonas

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UERN – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

UERR – Universidade Estadual de Roraima

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz

UESPI – Universidade Estadual do Piauí

UFAC – Universidade Federal do Acre

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas
UFPI – Universidade Federal do Piauí
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRR – Universidade Federal de Roraima
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSJ – Universidade Federal de São João Del Rei
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UFT – Universidade Federal do Tocantins
UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UFVJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNB – Universidade de Brasília
UNEAL – Universidade Estadual de Alagoas
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNICAMP – Universidade de Campinas
UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIFAL – Universidade Federal de Alfenas
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa
UNIR – Universidade Federal de Rondônia
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Estrutura da Tese.....	22
CAPÍTULO 1: AS CONCEPÇÕES QUE SUSTENTAM A PESQUISA	23
1.1 CURRÍCULO, ESPAÇO DE DISPUTAS	23
1.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	30
1.3 DIDÁTICA DA HISTÓRIA E RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA	38
1.4 EDUCAÇÃO COMPARADA – COMPARAÇÃO DE CURRÍCULOS.....	41
1.5 ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	48
1.6 CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	49
CAPÍTULO 2: AS CONCEPÇÕES DOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA	61
2.1 NOTAS PARA UMA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	61
2.2 O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA.....	66
2.2.1 Concepções de história.....	71
2.2.2 Concepções de educação e de formação de professores.....	90
2.2.3 Concepções de responsabilidade social ou “utopias educacionais”	96
2.3 A PRÁTICA DE ENSINO NA LICENCIATURA EM HISTÓRIA.....	102
2.3.1 O problema da relação teoria-prática na formação do professor.....	104
2.3.2 Os encaminhamentos para o desenvolvimento da relação teoria-prática nos currículos de formação.....	110
CAPÍTULO 3- A PRÁTICA DE ENSINO E AS OPÇÕES NO CURRÍCULO	117
3.1 UNIVERSIDADES FEDERAIS E ESTADUAIS: O DESENHO DA PCC.....	117
3.2 MODELOS DA PCC NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA.....	136
CAP. 4 – O CURSO SOB O OLHAR DOCENTE	145
4.1 DEFINIÇÃO DA AMOSTRA.....	149
4.2 A PCC SOB O OLHAR DOCENTE.....	150

CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
FONTES	170
REFERÊNCIAS	173
APÊNDICES	181
Apêndice 1	182
Apêndice 2.....	186
Apêndice 3.....	188
Apêndice 4.....	190
Apêndice 5.....	193
ANEXOS	198
Anexo 1.....	198
Anexo 2.....	200

INTRODUÇÃO

O ponto de partida desta pesquisa foi o meu trabalho como professora de Prática de Ensino na Universidade Estadual de Ponta Grossa, a partir de 2006. Aliás, o primeiro contato com a Prática de Ensino foi durante o Estágio de Docência do Mestrado, realizado durante o ano de 2003, na disciplina Oficina de Ensino de História. Ao iniciar minha carreira na universidade, na área de Prática de Ensino, além das aulas na graduação, assumi outras duas funções que foram importantes para definição da problemática da pesquisa de doutorado, a Coordenação de Articulação e a representação do curso na Comissão Permanente das Licenciaturas – COPELIC. A primeira função, iniciada em 2007, embora seja uma atividade prevista no currículo, ainda carecia de atenção no curso. e seu papel consiste em fazer o trabalho de pensar e propor ações para que todos os docentes envolvidos na licenciatura realizem atividades focadas na formação do professor da educação básica, ou seja, pensar com os acadêmicos o trabalho de mediação didática dos conteúdos, como didatizar os conteúdos históricos específicos, como elaborar atividades de pesquisa com alunos na escola, todos de forma articulada com a Prática de Ensino. A articulação de todas as disciplinas do curso deveria ser realizada horizontal e verticalmente, ou seja, entre as disciplinas das séries e entre as séries. Isso foi feito com o que chamamos de reunião de articulação, uma reunião para cada série do curso com todos os professores que trabalhavam na série, para pensar o planejamento das disciplinas de forma conjunta.

A segunda função, membro da Comissão Permanente das Licenciaturas da UEPG, iniciou em 2007, junto com a anterior. Esta comissão foi criada inicialmente para dar suporte à implantação, a partir de 2004, da Prática como Componente Curricular - PCC nas 11 licenciaturas da instituição. A comissão foi responsável pela definição do formato da PCC nas licenciaturas da UEPG, e a opção foi por alocar as 400 horas em formato de disciplinas, vinculadas aos departamentos de área, dando liberdade aos colegiados de pensar nos títulos e ementas. Assim, em 2007, quando ingressei na comissão estávamos discutindo os primeiros resultados da implantação da PCC, cujas experiências se mostraram distintas em diferentes cursos, ou seja, alguns haviam conseguido bons resultados, confirmados, por exemplo, com as aulas de estágio, visto que os alunos passaram a chegar mais preparados, conhecendo o

seu campo de atuação, a escola; entretanto, nem todos os cursos que já haviam iniciado o processo estavam indo bem, e outros ainda estavam iniciando a implantação. Por isso as reuniões eram importantes para discutir o que estava ou não funcionando, de modo que as experiências das licenciaturas já realizadas possibilitavam pensar alternativas para aquelas que estavam com dificuldades.

Esses dois momentos foram decisivos porque aí surgiu a primeira pergunta: por que em algumas licenciaturas a PCC está funcionando e em outras não? Embora todas as onze licenciaturas tivessem adotado o formato de disciplinas, conforme deliberação da COPELIC, não estava dando certo para todos. Os seminários anuais de apresentações da organização da PCC em cada curso começaram a revelar alguns dos problemas. A discussão passou a chamar muito a atenção, em relação às características que uns cursos tinham e outros não para chegar a resultados tão diferentes. A decisão de que este seria o objeto de estudo na pesquisa de doutorado foi tomada naquele momento. Mas antes de partir para a pesquisa efetivamente havia a necessidade de conhecer todo o processo; por isso, em 2009, ao assumir a coordenação do curso de Licenciatura em História, junto com o Professor Luis Fernando Cerri, o intuito foi o de começar o processo de reformulação do currículo, para suprir demandas represadas no curso, como, por exemplo, a inclusão de TCC, já que havíamos formado algumas turmas e já tínhamos algumas avaliações sobre o currículo vigente. A reformulação de um curso foi um momento interessante para perceber a força de cada componente curricular e como os micropoderes se revelam.

Iniciamos o processo de reformulação em 2009 discutindo as mudanças que seriam necessárias para o novo currículo. As prioridades naquele momento eram a mudança da disciplina de Estágio Supervisionado do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino para o Departamento de História, a inclusão do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, inclusão de História da África e Afro-brasileira, reorganização das ementas de Prática de Ensino. Logo no início, o processo se mostrou território de muitas disputas, como sugere Miguel Arroyo (2013), disputas sobre quem detinha a autoridade sobre algumas áreas do currículo (especialmente sobre o Estágio), disputas pessoais, enfim, momentos em que pequenos poderes vêm à tona na tentativa de manutenção do que está cristalizado no currículo e na estrutura administrativa da instituição. Alguns discursos nas disputas são no sentido

de tentar manter o formato de organização curricular que está acomodado, não necessariamente porque está funcionando bem, mas porque algumas áreas têm problemas pessoais com certos docentes e a discussão sobre o que seria melhor para o curso fica em segundo plano.

A Licenciatura em História da UEPG resolveu enfrentar essas acomodações e apresentar uma proposta de reformulação do Projeto Pedagógico do Curso - PPC em agosto de 2010. Depois de muitas reuniões no Departamento de História, na Comissão Permanente de Licenciaturas, no Conselho do Setor de Ciências Humanas, com os coordenadores e chefes das demais licenciaturas, no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE, além de um abaixo assinado com dez das onze licenciaturas da universidade apoiando a proposta da mudança do Estágio para o Departamento de História no novo currículo, o CEPE decidiu arquivar o projeto, argumentando sobre os seus aspectos formais. Como um dos coordenadores de reformulação do currículo, Professor Luis Fernando Cerri, era então conselheiro do CEPE, ele conseguiu articular com alguns conselheiros e colocar o projeto em pauta novamente. A esta altura o processo já estava tramitando há mais de um ano. Quando voltou para o CEPE, foi finalmente aprovado com maioria mínima de votos, com várias modificações, mas garantindo o que nos era caro naquele momento, a mudança da disciplina de Estágio Supervisionado para o Departamento de História e a inclusão de TCC. Infelizmente para garantir essas duas alterações foi necessário abrir mão de vários itens, entre eles a duração do curso, que permaneceu em quatro anos. Já era mês de dezembro e as matrículas tiveram que ser modificadas às pressas, a fim de que o currículo novo pudesse ser efetivado no ano de 2012, depois de um ano e meio de árdua discussão e negociação.

Todo esse processo foi muito rico para pensar o projeto de pesquisa do doutorado, para conhecer como outros cursos lidaram com essas questões no momento de adequar seus currículos à legislação (já que diante das mudanças na legislação só resta aos cursos adequar-se), para ser constatado se os cursos estão fazendo o que realmente importa para a vida das pessoas comuns, ou seja, se nossas preocupações acadêmicas vão contribuir para a melhoria da educação básica e, por consequência, da vida das pessoas.

Quando discutimos sobre formação de professores no Brasil temos a nítida

sensação que estamos no meio do caminho, à medida que já sabemos o que não funciona mais, o que é preciso mudar nos cursos de formação de professores para dar conta da real escola e das crianças e jovens que temos, embora ainda não consigamos colocar em prática o que sabemos. Como argumenta Boaventura Souza Santos (2008, p. 13), “o nosso tempo é testemunha da crise final da hegemonia do paradigma sociocultural da modernidade ocidental e que, portanto, é um tempo de transição paradigmática. Os tempos de transição são, por definição, tempos de perguntas fortes e respostas fracas”. Questionamos o sistema educacional, identificamos os problemas nos modelos de formação de professores, as deficiências da forma como está organizada a escola, mas ainda não conseguimos dar respostas fortes o suficiente a essas carências.

Um curso de licenciatura tem como finalidade, de acordo com a legislação, formar professores para atuar na Educação Básica em vários níveis: Ensino Fundamental, Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial. Se os cursos existem em função dessa demanda, como lidamos com isso no interior dos currículos e da prática de ensino dos cursos? Para conhecer e compreender como estão organizadas as licenciaturas em História no país, especialmente no que se refere à prática de ensino, propusemos esta pesquisa.

Retomemos, neste momento, apenas a legislação mais atual, a partir da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Nessa lei, temos as definições da organização dos cursos superiores e da formação de professores, sendo que algumas ainda estão vigentes. O primeiro destaque é em relação à autonomia dada a uma instituição de ensino superior na fixação dos seus projetos de cursos, desde que observadas as regras gerais.

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:
I - (...) II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;
III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão. (LDB – Lei 9394/96)

Temos também um item particular para definir a formação de profissionais da educação, que trata da especificação dos campos de atuação do profissional formado na licenciatura e de um ponto bastante importante para a formação docente e discutido neste trabalho, a relação entre teoria e prática, via capacitação em

serviço, que é uma aproximação com a realidade escolar, campo de atuação docente, ao mesmo tempo em que reflete sobre a experiência vivenciada na escola nas disciplinas acadêmicas.

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

Além disso, a LDB estabeleceu um mínimo de 300 horas de prática de ensino para cumprimento da necessidade de ampliação da associação teoria e prática: “Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá **prática de ensino** de, no mínimo, **trezentas horas**”¹. Embora ainda estivesse longe do ideal, essa foi uma das principais reivindicações dos professores formados, formadores e pesquisadores da educação na época, no sentido de redimensionar a estrutura curricular dos cursos que resumiam a formação em educação a algumas poucas horas de estágio ao seu final.

Na década seguinte à LDB, os cursos de formação de professores sofreram alterações consideráveis, principalmente no que se refere aos eixos específicos da formação pedagógica, nos estágios e na prática de ensino. A partir do ano de 2002, com a reformulação das Diretrizes Nacionais para Formação de Professores, foi fixada a obrigatoriedade da oferta de 400 horas de Estágio e de 400 horas de Prática de Ensino como componente curricular nos cursos de Licenciatura, definidos pela Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

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 de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

¹ Sem grifo no original.

No mesmo período, foram criados² os dois documentos que passaram a subsidiar a organização dos cursos de Licenciatura em História: Diretrizes Nacionais para Formação de Professores e as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em História. Como a organização política das instituições difere entre si, a composição do corpo docente e a relação dos departamentos de História com a área de ensino de História também são diferentes, de modo que cada universidade no país privilegiou mais um documento que outro e utilizou de forma diferenciada a autonomia prevista na LDB na organização dos cursos e nas adaptações dos currículos.

A criação da obrigatoriedade da Prática de Ensino fez com que os cursos passassem por uma revisão dos seus currículos. O processo de adequação dos currículos de licenciatura em História às diretrizes é o objeto de estudo nesta pesquisa que se apresenta. O principal foco de coleta de dados para análise são os Projetos Pedagógicos de Curso, visto que eles devem trazer a justificativa da forma de organização da grade curricular escolhida pelos colegiados.

Durante a participação nas reuniões dos Fóruns de Graduação da ANPUH, tanto nacional como regional, entre 2008 e 2009, foi possível conhecer várias formas de organização da Prática de Ensino, nos diferentes cursos pelo país. Partindo dessa constatação, a ideia foi, a partir da interpretação e comparação, identificar quais concepções de licenciatura, de formação de professores, de história, de ensino de história e educação sustentam as adequações curriculares dos cursos de História nas universidades brasileiras, no que se refere à inclusão da Prática de Ensino. Busca-se entender como os mesmos documentos, embasados nas mesmas discussões teóricas, foram interpretados de formas diferentes dependendo das condições políticas e da constituição do corpo docente de cada instituição. Definimos que a amostra dos cursos a serem analisados seria constituída de todos os cursos de universidades federais e estaduais, a partir do levantamento dos projetos pedagógicos dos cursos.

Destacamos, entre os objetivos da pesquisa, analisar a forma de organização da Prática de Ensino em comparação com a concepção de formação de professores em diferentes universidades estaduais e federais. Identificar qual foi o

² A legislação anterior para o tema era constituída em torno de currículos mínimos para os cursos universitários, definidos pelo Conselho Federal de Educação após a lei 5540 de 28/11/1968. Para detalhes ver: CASTRO, A. D. A licenciatura no Brasil. **Revista de História**, SP, V. L, N. 100, 1974.

formato adotado em cada curso para a Prática de Ensino, ou seja, qual foi o formato dado às 400 horas. A Prática de Ensino está articulada ao restante do currículo? De que forma? Qual a importância atribuída à área de educação nos cursos de licenciatura em História no país? Identificar tais questões revelaram-se fundamentais, já que diferentes interpretações produzem diferentes resultados.

Estrutura da tese

A organização deste trabalho foi feita da seguinte forma: no capítulo um apresentamos o referencial teórico e metodológico utilizado, alusivo aos seguintes temas: currículo, formação de professores, didática da história, educação comparada e seus fundamentos, a análise de conteúdo, bem como a caracterização do objeto de estudo deste trabalho, os cursos de licenciatura em História nas universidades federais e estaduais brasileiras.

No capítulo dois discutimos sobre a formação de professores de história no Brasil, o currículo de licenciatura em História e as concepções de história, educação, formação de professores e de responsabilidade social presentes nos PPC. Além disso, analisamos as concepções de Prática de Ensino e os encaminhamentos dados pelos cursos para resolver o dilema da indissociabilidade ensino e pesquisa, teoria e prática.

No capítulo três apresentamos características da organização da Prática de Ensino como componente curricular nas universidades federais e estaduais brasileiras e os modelos de formação que se destacam, a saber, modelo da responsabilidade especializada, modelo da responsabilidade partilhada, modelo da não-responsabilidade do historiador com o ensino.

No capítulo quatro analisamos alguns casos de organização da PCC, a partir de entrevistas com professores e/ou coordenadores de curso, ou professores da PCC, presidente da comissão de reformulação do currículo, para pensar sobre as relações de poder no processo de definição curricular, além da reflexão sobre o currículo prescrito e o currículo real sob o olhar docente.

CAPÍTULO 1

AS CONCEPÇÕES QUE SUSTENTAM A PESQUISA

Para o desenvolvimento de uma pesquisa é necessário a definição do campo. Neste caso, a prática de ensino na formação dos professores de história é uma preocupação com o que Nóvoa (2009, p.2) chama de “necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão”, ou seja, a necessidade de uma preocupação verdadeira com a relação teoria e prática na formação, valorização da experiência e dos saberes que os docentes da escola constroem ao longo da sua profissão.

Apresentamos neste primeiro capítulo as concepções teóricas que norteiam a pesquisa, o conceito de currículo, de formação de professores, de didática da história, a relação teoria e prática, perspectiva de análise da educação comparada, bem como a caracterização do objeto de estudo - os cursos de licenciatura em história e a análise de conteúdo que serve de ferramenta para a análise dos projetos pedagógicos de cursos.

1.1 CURRÍCULO, ESPAÇO DE DISPUTAS

O Projeto Pedagógico de Curso é entendido neste trabalho na perspectiva da teoria crítica, que trata o currículo como resultado de questões sociais, políticas e epistemológicas, e que ficou conhecida no Brasil especialmente através dos trabalhos de Henry Giroux e Michael Apple. Dentro dessa perspectiva, o currículo só pode ser compreendido se o olhar for amplo e refletir o contexto em que é produzido, as determinações sociais que o moldaram e as disputas que o limitaram. O PPC é tratado aqui, posto que assim se entende, como o documento oficial do curso em que deve estar expressa toda a organização curricular do curso.

A análise dos PPC e dos currículos de formação de professores de história toma como base a produção de Henry Giroux (1997; 2006), José Gimeno Sacristán (2000; 2013; 2013a), Ivor Goodson (2007; 2008), Michael Apple (2006), Lawrence Stenhouse (1991), Antônio Flávio Moreira (1999; 2001), Antônio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (2006), Miguel Arroyo (2013) e Alice Lopes (2004).

Uma definição de currículo feita por Antônio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu

da Silva resume o olhar desses autores dentro da teoria crítica:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 2006, p. 7-8)

Essa nova forma de conceituar o currículo, chamada de Nova Sociologia do Currículo (GIROUX, 1997), foi uma tentativa de superar, na década de 1970, uma visão de currículo apenas como planejamento e instrumento de controle social, apolítico, ateórico e com pretensões de neutralidade, ou seja, currículos que não questionam a ordem social, ao contrário, se desenvolvem no sentido de manter tudo como está.

Tomemos um exemplo do currículo escolar para compreender como coisas aparentemente simples foram naturalizadas e cristalizadas e acabam por ensinar muito mais que conteúdos disciplinares. No Ensino Fundamental temos a seguinte divisão de disciplinas escolares: Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, a qual engloba conhecimentos de biologia, química e física. Ao denominar essas três áreas do conhecimento como ciência e as demais com seus nomes respectivos, a escola está ensinando às crianças que estas áreas são ciência e as demais não. Assim, mesmo a escolha dos nomes das disciplinas podem refletir muito sobre as concepções que fundamentam a proposta, pois ao se colocar um nome em uma disciplina com a justificativa da tradição estamos concordando com uma determinada postura teórica de entendimento da história; não é por acaso que a imensa maioria dos nossos cursos de história traz em seus currículos a divisão cronológica quadripartite: Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea.

Definitivamente, não existe neutralidade na definição curricular.

O currículo na perspectiva da teoria crítica é uma construção social e, portanto, sujeito ao contexto político, administrativo, intelectual. Político porque todas as políticas educacionais e legislação educacional são elaboradas dentro de um grupo político; administrativo porque as escolas ou universidades têm gestões diversas, além de suas políticas internas aos cursos; intelectual porque são profissionais pensando e tomando decisões sobre qual conhecimento e qual a forma

deve tomar na formação de novos professores e que representam escolhas tanto no âmbito do conhecimento como no político e no administrativo. Assim, quando uma comissão de professores (intelectuais) desenha um currículo de formação de professores, ao mesmo tempo revelam-se visões de mundo, concepções de educação e concepções de história que tomarão forma no currículo. Alguns cursos expressam essa visão de currículo textualmente em seus PPC, a exemplo dos casos da UDESC, da UECE, da UFAC e da UNIPAMPA:

Reconhece-se hoje que um currículo não é apenas uma peça burocrática ou um simples inventário de disciplinas, mas uma construção cultural que expressa uma determinada concepção de mundo (e, neste caso, de História) e, especialmente, do perfil de profissionais que se pretende preparar. (PPC UDESC, p. 7)

É útil apontar que apenas a mudança na matriz curricular não se apresenta por si suficiente para assegurar a qualidade do Curso de Licenciatura Plena em História. É fundamental que haja uma política de ações constantes por parte dos docentes e gestores da universidade e suas faculdades. (PPC UECE – Limoeiro do Norte, p. 15)

Entendemos o currículo como um processo em construção, um artefato social e cultural, e, portanto, não se trata de um componente inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento. O currículo envolve relações de poder e transmite visões sociais particulares e interessadas, produzindo identidades individuais e sociais particulares. O currículo não deve ser concebido com um caráter final, concluído, e sim como uma prática de significação, como uma prática produtiva, uma relação social, uma relação de poder, uma prática que produz identidades sociais. (PPC UFAC, p. 5)

A construção dos componentes curriculares e da concepção geral deste curso nos remeteu a ideia de currículo apresentada por Forquin. Para este autor, o currículo contém um conjunto de saberes e condutas daquilo que é considerado relevante para uma determinada aprendizagem. Espécie de programa de formação que parte de uma visão global e estrutura os componentes de forma didática, a fim de promover situações de aprendizagem coerentes com a consolidação de saberes inter-relacionados. Miceli, por sua vez, alerta-nos que todo e qualquer currículo é portador de uma visão de mundo teórica e filosófica, e por que não dizer também que política, e objetiva orientar práticas sociais. Nesse sentido, as seleções e ordenações dos conteúdos dos componentes curriculares, além de estruturas técnicas, didáticas e formalísticas, representam escolhas sociais, políticas e culturais conduzidas intelectualmente por um grupo responsável pela formação dos futuros historiadores. (PPC UNIPAMPA, p. 33-34)

Todavia, como essas decisões são tomadas a partir de uma base e estamos imersos num contexto, tendemos a manter o que está cristalizado ou estabilizado e que muitas vezes pode parecer ser o certo a fazer. É a partir das relações de disputas internas e externas aos cursos que o currículo se constrói e toma forma e

deveria, justamente por isso, atender às demandas de grupos, não sendo possível falar de um currículo nacional em absoluto, mas com bases comuns.

A teoria crítica também defende que o currículo seja emancipador em todos os níveis, o que significa que “educação e cultura não atuam, nessa visão, apenas como correias transmissoras de uma cultura produzida em outro local, mas são partes integrantes e ativas do processo de produção e criação dos sentidos, de significações, de sujeitos” (MOREIRA e SILVA, 2006, p. 26-27). Entretanto, o modelo curricular dominante, tecnocrático, como aponta Henry Giroux (1997, p. 51) ainda está longe de ser uma “reliquia do passado”. Muito do que vemos nos projetos pedagógicos de cursos e mais ainda nas entrevistas³ realizadas com os professores e coordenadores de cursos são retratos de uma visão de currículo que tenta manter o já conhecido e dominado; ao invés de arriscar em mudanças e perder o controle do currículo, percebe-se a opção por um modelo que garanta lugares cativos de docentes nos cursos, muito mais do que se tal organização é a melhor alternativa possível para formar professores.

Assim como o currículo pode ser organizado para promover a emancipação das pessoas, pode servir como instrumento de controle social, facilitador na “adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais” (MOREIRA; SILVA, 2006, p. 10). Um dos principais exemplos do currículo usado como instrumento de controle das futuras gerações recentemente no Brasil foi a extinção das disciplinas de História, Geografia, Sociologia e a criação dos Estudos Sociais e das disciplinas de caráter cívico, durante os governos militares. Mais recente ainda, tem-se a diminuição de carga horária das disciplinas de História, Sociologia e Filosofia no Ensino Médio em escolas do Estado do Paraná e do Estado de São Paulo, que têm a mesma linha política nos governos atuais.

A definição curricular é sempre conflituosa, são poderes sendo colocados em disputa. Uma disputa não apenas sobre quem tem a competência para discutir e propor um currículo de formação de professores, mas em grande parte disputa de pequenos poderes (carga horária, disciplinas, ementas), disputas políticas internas à instituição e ao curso.

Em vários momentos do debate educacional nas últimas décadas apareceu a reclamação de que as mudanças acontecem de cima para baixo e que os

³ As entrevistas serão apresentadas e discutidas no capítulo 4.

professores não participam das decisões nas mudanças da legislação. Entretanto, na forma como estão organizados os cursos de graduação em História hoje, com a ênfase que se dá à pós-graduação, poderíamos correr riscos de ter cursos de bacharelado com nome de licenciatura formando professores, mais do que já acontece. A legislação tem garantido que os cursos atentem para as especificidades da formação de professores no processo conflituoso de elaboração dos currículos.

Outro elemento que compõe o campo de disputas na elaboração dos PPC são as propostas contraditórias das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em História. Entre as principais contradições está a indicação do funcionamento de cursos de licenciatura e bacharelado separados e a necessidade da indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Para entender esses conflitos e disputas é necessário analisar de perto cada curso, como sugere José Gimeno Sacristán (2000, p. 16): “analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados”.

Sacristán argumenta que os pesquisadores falam da prática dos outros professores, mas nunca se colocam como objeto de investigação, porque é mais tranquilo criticar e olhar de fora o trabalho de outros professores. O incômodo causado por essa constatação, o envolvimento profissional com a Prática de Ensino, com reformulação de currículo, enfim, com a formação de professores são fatores de estímulo para investigar este campo, no qual somos a um tempo sujeitos e objetos de reflexão.

Se “diferentes currículos produzem diferentes pessoas” (SILVA, 2008, p.10), logo, profissionais diferentes, que pessoas, que perfis de professores de História as universidades públicas estão formando? Quais as concepções de formação de professores, de licenciatura, de aprendizagem histórica embasaram as definições curriculares?

As pesquisas sobre políticas de currículo se ampliaram nos últimos anos em vários países, em grande parte influenciados pelo aumento da intervenção estatal em questões educacionais, com especial atenção às avaliações educacionais nacionais e internacionais (LOPES; MACEDO, 2006). Essas intervenções são feitas principalmente através da alteração da legislação. O Brasil, nas duas últimas décadas, tem vivido várias mudanças na legislação educacional, entretanto, isso não

tem significado, necessariamente, grandes mudanças na formação de professores, uma vez que velhos problemas como a dicotomia teoria e prática, a luta pela indissociabilidade entre ensino e pesquisa, bacharelização das licenciaturas ainda estão presentes.

Um dos problemas colocados tanto na pesquisa como na legislação para a formação de professores é que os currículos sejam menos prescritivos e que possibilitem a construção do conhecimento, que os cursos instrumentalizem os futuros professores a não serem mais reprodutores de conhecimentos prontos, mas construam o conhecimento histórico na escola. A noção de currículo como prescrição é discutida por Gimeno Sacristán (2000) e Ivor Goodson (2007). “Essa visão de currículo desenvolve-se a partir da crença de que podemos imparcialmente definir os principais ingredientes do desenvolvimento do estudo e então ensinar os vários segmentos e sequências de uma forma sistemática” (GOODSON, 2007, p. 242). Embora a negação da prescrição já esteja presente nas pesquisas sobre currículo e na legislação, não é muito difícil identificar a aceitação e utilização desse modelo em alguns PPC. Mas como a sociedade, obviamente, não é homogênea, os currículos prescritivos não dão conta de atender as necessidades de formação, já que não consideram as especificidades de cada grupo/público atendido, as demandas regionais. Alice Lopes comenta sobre os impasses desse tipo de política educacional:

Se por um lado o currículo assume o foco central da reforma, por outro as escolas são limitadas à sua capacidade, ou não, de implementar adequadamente as orientações curriculares oficiais. O currículo oficial, com isso, assume um enfoque sobretudo prescritivo. Por vezes o meio educacional se mostra refém dessa armadilha. (LOPES, 2004, p.110)

O currículo não pode ser entendido fora do contexto no qual se constrói e muito menos independente das condições de seu desenvolvimento, de sua execução (SACRISTÁN, 2000, p. 107). Isso significa que não tem como pensar o currículo separado de poder, política e sociedade.

Uma abordagem que permeia a discussão de currículo dos autores da teoria crítica, Goodson (2007, 2008), Sacristán (2000, 2002, 2013), Silva (2006), Moreira (2001, 2006), Apple (2006), McLaren (2006), Arroyo (2013), é o aspecto político, sobre a capacidade dos currículos de contribuir para a construção de uma sociedade

mais justa e democrática⁴, discurso que faz parte do discurso da maioria dos PPC analisados neste trabalho. Um trecho de Giroux e McLaren sobre as tentativas de educadores de tornar os cursos de formação de professores mais críticos exemplifica este posicionamento:

Apesar do empenho em problematizar o conhecimento e unir a teoria à prática, esse tipo de esforço pedagógico não consegue conceituar a educação do professor como parte de um projeto político mais amplo ou da luta social em geral. Em outras palavras, não define os programas de formação de professores como parte de uma contra-esfera pública ampliada, que poderia operar de algum modo coordenado para educar intelectuais dispostos a desempenhar um papel central na grande luta pela democracia e pela justiça social. (GIROUX; MCLAREN, 2006, p. 131)

Em outras palavras, os autores argumentam que as discussões de currículo são necessariamente discussões políticas e de ideal de sociedade e que o currículo não é apenas uma lista de conteúdos e regras para aplicar na educação, mas que “O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (MOREIRA; SILVA, 2006, p. 8).

Ao definir um currículo de formação de professores de História, os docentes estabelecem concepções que nortearão a formação, criam tradições, como nas palavras de Goodson (2008, p. 27), inventam tradições⁵, assim como as disciplinas escolares foram inventadas e se tornaram tradição no universo escolar. Isso significa que não é possível aceitar o currículo sem questionamentos, ou seja, os currículos são histórica e politicamente situados e o contexto de sua produção deve estar presente, posto que inerente na sua análise. Segundo o autor, “o currículo escrito é exemplo perfeito de invenção de tradição”.

O currículo foi “inventado como um conceito para dirigir e controlar o credenciamento dos professores e sua potencial liberdade nas salas de aula” (GOODSON, 2007, p. 243). Nesta proposta de pesquisa a intenção é estudar como os diferentes cursos de História conseguiram, na interpretação do prescrito, encontrar brechas para organizar seus currículos da forma que entenderam ser o ideal para a formação de professores ou, ainda, de que forma se organizaram para

⁴ Essa ideia da construção de uma sociedade mais justa e democrática nos PPC é discutida no capítulo 2, no item 2.2.3 Concepções de responsabilidade social ou “utopias educacionais”.

⁵ Ivor Goodson utiliza a ideia de currículo como invenção de tradição a partir do conceito de “invenção das tradições” de Eric Hobsbawn (1984).

resistir à prescrição oficial.

Para que a escola seja emancipadora, o currículo de formação de professores tem que formar professores capazes de promover a emancipação na escola. Dessa forma, todos os níveis devem estar interligados: políticas de formação de professores, cursos de formação inicial e continuada, currículos escolares. A proposta curricular pode ser crítica, mas se os docentes que a executam não têm essa formação, ou visão teórica expressa no documento, o currículo não se efetiva. Os currículos dos cursos de História podem ter uma vantagem porque a reflexão histórica também é feita numa perspectiva crítica, na maioria dos casos, o que vai ao encontro da perspectiva crítica da teoria de currículo.

1.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O que significa formar professores na sociedade atual? Que características precisa ter o profissional docente? Qual a função do professor na sociedade? É possível uma resposta única para a formação de todos os professores ou existem características específicas para cada área do conhecimento? Como devem ser os formadores de professores? Esses são apenas alguns dos questionamentos relevantes no momento de elaborar um projeto de formação de professores.

É importante não perder de vista que um curso de licenciatura forma novos formadores, ou seja, o processo em curso (ensinar e aprender) é a própria prática do profissional em formação. Daí a necessidade de formadores conscientes do seu papel e conhecedores do campo de atuação dos alunos, futuros docentes, porque a experiência com a forma de ensinar dos formadores pode interferir na prática futura dos alunos.

Para definir o que é imprescindível para a formação inicial é preciso partir de alguns elementos que compõem o trabalho docente:

1. conteúdos específicos;
2. conhecimento didático (função do conhecimento histórico);
3. conhecimento pedagógico (aprender a ensinar);
4. produção do conhecimento histórico;
5. articulação entre os elementos anteriores.

O planejamento da formação, o PPC, tem que ter claro esses elementos e,

principalmente, como eles se articulam, caso contrário teremos cursos com gavetas separadas em cada eixo da formação que não dialogam entre si.

Na sociedade atual a educação aparece, mais do que nunca, como o principal instrumento de democratização do acesso das pessoas à cultura, à informação, ao trabalho (GARCÍA, 1999). Exatamente por isso há a necessidade de olhares cada vez mais atentos e problematizadores sobre a formação de professores, olhares que devem estar em várias direções, entre elas, as regras para formação inicial, formação continuada, planos de carreira, pisos salariais, carga horária de trabalho, pesquisa sobre a formação, perfil dos formadores⁶, formação dos formadores, etc.

A especificidade do trabalho docente, de educar as novas gerações, é o que deve definir os encaminhamentos da formação desse profissional. Uma má formação dos professores tem consequências na formação intelectual, humana, política das novas gerações. Esta é uma das preocupações da Didática da História: que a educação histórica seja capaz de dar ao sujeito a “competência narrativa” e que o conhecimento histórico possa orientar a sua vida.

A produção sobre formação de professores de História no Brasil é conhecida através das revistas acadêmicas, livros e especialmente através dos Grupos de Trabalho nos principais eventos de História e Ensino de História (ANPUH, ENPEH, Perspectivas do Ensino de História). Tanto que foi a partir das discussões da ANPUH que nasceu o documento das Diretrizes Nacionais para os Cursos de História. Neste trabalho as reflexões sobre formação de professores são feitas a partir de Henry Giroux (1997), Thomas Popkewitz (1997), Antonio Nóvoa (1999) Peter McLaren (2006), Maurice Tardif (2008), Isabel Alarcão (2010), Paulo Freire (1996, 2011), Selva Guimarães Fonseca (2003, 2008), Ernesta Zamboni (2008).

Entre as preocupações presentes na formação do professor de História hoje, destacadas aqui e que compõem as orientações das Diretrizes de História e na maior parte dos PPC investigados, estão a formação integral do historiador e a indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

⁶ O perfil dos formadores é um dado muito importante para efetivação do currículo, especialmente no caso da Prática de Ensino e do Estágio. Tem acontecido algumas manifestações da área, via GT da ANPUH, sobre esse ponto em relação aos editais de concursos públicos que excluem os doutores em educação dos processos seletivos e exigem doutorado em história para o ingresso nas universidades, mesmo para os casos de disciplinas da área de ensino, quando sabemos que no Brasil a pesquisa e produção sobre a área de ensino de história é feita no interior dos programas de pós-graduação em educação.

As definições das Diretrizes orientam que os cursos elaborem propostas para a formação integral do historiador e que compreendam a formação para a pesquisa e o ensino, ou o que Henry Giroux chama de formação do “professor como intelectual” (1997, p. 161). O autor diz que encarar o professor como um intelectual “também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução”. A ideia é superar a noção de que uns produzem e outros transmitem, e adotar a noção, defendida pela Didática da História, que o historiador tem que estar preparado e preocupado com todo o processo da produção da história e que o processo não se encerra com a finalização de uma pesquisa, mas que a comunicação da produção, logo, do seu ensino, também constitui parte do seu trabalho.

Outro aspecto importante no debate sobre a formação e que tem relação direta com a preocupação anterior é a necessidade de garantir nos cursos a indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

Se acreditarmos que o papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, mas que, em vez disso, envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre, então a categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democráticas. (GIROUX, 1997, p. 162)

Além de Henry Giroux, outros autores embasam perspectivas parecidas nos projetos de cursos e nas pesquisas. Isabel Alarcão (2010, p. 44) trata do professor reflexivo que “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não mero reproduzidor de ideias e prática que lhe são exteriores”. Alarcão também defende a ideia da escola e a atuação docente como espaços e atividade de produção do conhecimento.

Kenneth M. Zeichner (1998) discute sobre a necessidade de eliminar a separação entre os mundos do professor-pesquisador e o pesquisador acadêmico, porque, apesar das mudanças em torno da formação docente, ainda persiste uma negação de professores em relação à pesquisa acadêmica e dos acadêmicos em relação à pesquisa dos professores. Ambos consideram a outra pesquisa como

irrelevante, que é o centro do problema da dicotomia teoria-prática.

Maurice Tardif (2008, p. 237) defende a tese de que “os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício” e que “seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também espaço de produção, transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios”. Portanto, pensar a formação dos professores deveria ser pensar em uma interação entre os sujeitos do processo e não como acontece na maioria das instituições, em que existe um grupo de especialista, que muitas vezes nem tem relação direta com a escola, mas cujo papel é de definir como será a formação. Isso tem “consequências práticas e organizacionais relativas à pesquisa universitária e à formação de professores” (p. 242). O autor argumenta que os professores só serão reconhecidos como sujeitos quando eles forem considerados no processo de formação, e não mais vistos como executores de tarefas.

Falar em formação de professores, no Brasil, tão ou mais importante que os autores citados anteriormente, destaca-se Paulo Freire e as suas discussões sobre a autonomia do professor e a educação emancipadora, com reflexos pelo mundo todo, como é percebido num texto de Henry Giroux (1997, p. 145) sobre a obra do brasileiro: “a obra de Paulo Freire continua a representar uma alternativa teoricamente renovadora e politicamente viável para o atual impasse na teoria e prática educacional”. Destaque também expresso em entrevista de Peter McLaren (2001, p. 176) quando diz que vários pensadores têm ajudado a explicar o pensamento de Freire: “eu tenho tentado fazer isso através da divulgação do potencial multifacetado de seu trabalho para a revolução social e não apenas para a democratização das relações sociais capitalistas”.

Embora já se tenha um certo consenso teórico quanto à formação de professores de História, para Claudia Sapag Ricci (2003, p. 37) na prática isto ainda não é percebido. “Se o reconhecimento do professor como protagonista das práticas educativas gera certo consenso teórico, as condições para sua realização não chegaram a se efetivar”.

No Brasil, existem inúmeros estudiosos pesquisando formação de professores e formação de professores de História. Como não é prioridade neste trabalho fazer um levantamento exaustivo dessas produções, elencamos alguns trabalhos como exemplos, entre os quais citamos nove teses em que ocorrem

abordagens distintas de pesquisas sobre formação de professores de história: Claudia Sapag Ricci (2003), Carlos Augusto Lima Ferreira (2004), Elison Paim (2005), Flávia Caimi (2006), Liliane Campos Machado (2009), Tânia Mara Rezende Machado (2010), Norma Lúcia da Silva (2011), Caroline Pacievitch (2012), Marilu Favarin Marin (2013), e duas dissertações, Aryana Costa (2010), Vyasa Puja Peres Teixeira (2011), concluídas nos últimos anos.

A opção de vários pesquisadores sobre formação de professores de história é o estudo de caso, e alguns trabalham com alguns cursos (normalmente recortes regionais) e recortes sobre o objeto. Este é um dos motivos que levou este trabalho de pesquisa a ter a pretensão de elaborar um panorama sobre a formação do professor de história no Brasil. Dos onze trabalhos citados, sete são de estudo de caso ou de experiências de formação em uma instituição, os demais são recortes mais regionais ou que abrangem mais de um objeto.

Entre os estudos de caso está a tese de Tania Mara Rezende Machado (2010) no PPGE-PUC/SP que estudou a revisão curricular da licenciatura em História da UFAC de 1996 a 2005, discutindo sobre as relações de poder e resistência na defesa da formação do professor de história.

Norma Lucia da Silva (2011) no PPGH-UFRJ estudou o processo de institucionalização do ensino superior de História e profissionalização docente para a Educação Básica, na UFT em Araguaína, Tocantins (1985-2002). O objetivo principal da autora foi conhecer como foram instituídos os cursos de História no interior do país e a influência da profissionalização dos professores na Educação Básica.

Liliane Campos Machado (2009) no PPGE-UFU investigou a relação entre formadores, saberes e práticas, e como isso tomou forma no currículo dos cursos de História e Pedagogia da UNIMONTES-MG.

Aryana Costa (2010) no PPGH-UFPB estudou a formação do profissional de História na UFRN a partir da reformulação curricular de 2004 que implantou a PCC e separou licenciatura e bacharelado. E Vyasa Puja Teixeira (2011), no PPGE-UFMG que pesquisou sobre a construção social do currículo do curso de História da UFMG, analisa o processo de criação e implantação das disciplinas de Prática de Ensino e suas repercussões.

Entre os estudos de experiências de formação de professores de História de uma instituição está Elison Paim (2005) PPGE-UNICAMP que trabalhou com a

experiência de professores iniciantes, egressos do curso de História da UNOESC em Chapecó. Para isso utilizou documentos oficiais da instituição, relatórios de estágio e pesquisa dos alunos e depoimentos e memórias dos egressos. Os objetivos da pesquisa eram “verificar como os professores de História em início de carreira avaliam suas experiências, enquanto profissionais; perceber como é o fazer-se profissional dos professores de História em início de carreira”.

Flávia Caimi (2006) no PPGE-UFRGS realizou sua pesquisa sobre formação inicial de professores de História a partir do caso da Universidade de Passo Fundo. Seu objetivo foi analisar a produção de sentido às aulas de história pelos acadêmicos em fase de estágio, em uma pesquisa-intervenção. Uma das principais reflexões feitas pela pesquisadora com os resultados do trabalho é a necessidade de repensar a estrutura dos cursos de formação de professores para superar a dicotomia teoria e prática.

Entre os estudos com recortes regionais e/ou com o estudo de mais de uma instituição de formação, está o de Claudia Sapag Ricci (2003) no PPGH-USP que estudou sobre a trajetória da formação dos professores de História, em algumas universidades mineiras (UFMG, PUC-MG, UNICENTRO Newton Paiva e UNI-BH). Trabalha a partir de documentos oficiais e entrevistas com os sujeitos envolvidos na formação, bem como com os espaços de formação. Quando trata da Prática de Ensino fica claro que, na visão dos docentes da licenciatura que foram entrevistados, os cursos não tinham condições de assumi-la no momento da reformulação, principalmente por falta de docentes qualificados, que fossem da área de ensino de História, mas que era preciso assumir a tarefa para aproximar e começar a construir o espaço dentro dos cursos e não deixar a cargo das faculdades de educação.

Carlos Augusto Lima Ferreira (2004, p. 124) no PPGE-UAB, em Barcelona, pesquisou sobre formação e prática do professor de História nas universidades da Bahia. Afirma que os currículos não davam conta (a pesquisa se deu no momento em que as instituições estavam iniciando as discussões sobre as reformas curriculares pós-Diretrizes) de formar um profissional de História crítico e problematizador. O autor diz que os currículos, “por estarem dentro de uma estrutura rígida – dificultam que os futuros professores tenham uma visão de conjunto, dicotomizando ensino e pesquisa” (p. 125) e que isso leva a refletir sobre o perfil de

profissional e o modelo de formação que temos nas universidades. Informa ainda que os cursos estavam promovendo encontros na Bahia, com apoio da ANPUH, para discutir a reforma e como atender as diretrizes de História.

Caroline Pacievitch (2012) no PPGE-UNICAMP analisou de forma comparativa as teses sobre formação de professores de História produzidas nos últimos trinta anos nas universidades do Estado de São Paulo e em Barcelona, além de entrevistas e observação de aulas de professores sobre as utopias educacionais.

Marilu Favarin Marin (2013) no PPGE-UFPR pesquisou sobre as experiências de laboratórios de ensino de História em formação inicial e continuada de professores, na UFSM, UEL, UFU, UFPR. Também esta pesquisadora tem como elemento central de reflexão a questão da dicotomia teoria e prática e as investidas dos laboratórios na superação do problema.

Estes exemplos de pesquisas desenvolvidas servem para ilustrar o quadro de abordagens possíveis e também demonstrar a necessidade de pesquisas com abordagens mais amplas, que deem conta de apresentar características gerais da formação de professores de História no país.

Selva Guimarães Fonseca (2003), no capítulo cinco da obra “Didática e Prática de Ensino de História”, propõe uma reflexão sobre a formação de professores de História, abordando sobre os modelos de formação que têm sido adotados no Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História, recém-aprovadas naquele momento, e a articulação formação e práticas pedagógicas. A autora argumenta sobre a necessidade de dar atenção à formação inicial, à graduação.

Tornou-se lugar-comum afirmar que a formação do professor de história se processa ao longo de toda sua vida pessoal e profissional, nos diversos tempos e espaços socioeducativos. Entretanto, é sobretudo na formação inicial, nos cursos superiores de graduação, que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente. Trata-se de um importante momento de construção da identidade pessoal e profissional do professor, espaço de construção de maneiras de ser e estar na futura profissão. (p. 60)

Tanto é necessária essa atenção que, quando apontados elementos que parecem óbvios aos olhos de quem se dedica ao ensino e à formação de

professores, eles não parecem tão evidentes assim. Fonseca (2003, p. 60) cita o exemplo das Diretrizes Curriculares para os Cursos de História, onde nem sequer aparece a palavra 'professor'. “Cabe questionar: os cursos de licenciatura em história acompanharam o movimento histórico de transformações do ofício docente? Qual (is) modelo(s) de formação inicial de professores de história prevalece(m) no Brasil?”. Um dado que a autora explicita em relação ao texto das Diretrizes de História é que o documento deixa claro que “os cursos de história devem formar o historiador” (FONSECA, 2003, p. 65). Isto quer dizer, segundo Fonseca, que todo o debate sobre formação de professores (Giroux, Tardif, Alarcão, entre outros) não teve eco na elaboração das Diretrizes de História, pois o documento dá a entender que, se o profissional estiver qualificado para a pesquisa, então estará apto às demais atividades (entenda-se o ensino). A interpretação pode significar que o modelo tradicional de formação que vigorou no país nas últimas décadas do século XX ainda pode persistir nos currículos de licenciatura em História, Brasil afora até hoje. A ideia equivocada de que basta saber história, ou qualquer outra ciência, para ser professor e saber ensinar, ainda pode estar presente nos currículos.

Selva G. Fonseca, cinco anos mais tarde, publicou um texto com Regina C. de Couto em que retomam algumas das discussões apontadas em 2003. Ainda a partir dos documentos oficiais, Diretrizes para Formação de Professores e Diretrizes de História, discutem sobre a formação do professor de História para atuar na presente sociedade multicultural. Voltam a dizer que “nas Diretrizes dos Cursos de História, a preocupação central incide na formação do historiador. A ausência, a omissão é a formação de professores de história”. (FONSECA; COUTO, 2008, p. 108). Completam, dizendo que

A tônica dos documentos é, sem dúvida alguma, a divulgação de uma política pública de educação na qual triunfam os métodos, a tecnicidade, o saber-fazer, acreditando ser isso suficiente, um, para promover e construir “o profissional de história”, o outro, “o ser professor” na atualidade. (p. 120)

Ilka Miglio de Mesquita e Ernesta Zamboni (2008) apresentam estudo sobre o papel da Associação Nacional de História (ANPUH) e dos fóruns acadêmicos Simpósio Nacional de História, Encontros Nacionais Perspectivas do Ensino de História e Encontro Nacional Pesquisadores do Ensino de História nos debates sobre a formação de professores, desde 1980 até 2006, através da história oral. O

trabalho é um panorama das discussões nesses fóruns nas últimas décadas. Segundo as autoras, a década de 1980 foi marcada pela luta contra os cursos de Estudos Sociais e, nas duas últimas décadas,

A formação de professores de história, em relação às mudanças educacionais consolidadas nos anos 1990 e no início do século XXI, continua apresentando velhos problemas, como as dicotomias licenciatura/bacharelado, ensino/pesquisa, teoria/prática, reforçando a permanência da desqualificação na formação do professor e, contudo, separando e hierarquizando os saberes pedagógicos em relação aos saberes da área. (p. 134)

Pensar a formação de professores não pode ser uma atividade restrita à academia, afinal os cursos de licenciatura têm como foco principal a formação do professor da Educação Básica; para isso, quando um curso vai reformular o currículo, necessariamente precisa ser feito por pessoas que conheçam a realidade da escola, que saibam das necessidades reais, as habilidades que o professor em formação precisa desenvolver para que seja bom profissional e consiga enfrentar o árduo trabalho de educar. Mas basta um olhar rápido nas listas do corpo docente de algumas instituições para perceber que, em alguns casos, não existem pessoas que se dedicam à área de ensino de História. Os responsáveis pelas reformas curriculares são especialistas na área e que muitas vezes sequer passaram pela docência na Educação Básica antes de se tornarem professores do Ensino Superior e trabalharem na formação de professores, ou seja, o docente forma o futuro professor para uma realidade que ele não conhece.

1.3 DIDÁTICA DA HISTÓRIA E RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

A Prática de Ensino na formação de professores de História neste trabalho tem o olhar voltado para a perspectiva da Didática da História, a partir das definições de Klaus Bergmann (1990) e Jörn Rüsen (2001; 2006). “Uma reflexão é histórico-didática na medida em que investiga seu objeto sob o ponto de vista do real”, ou seja, se preocupa com o ensino e a aprendizagem, “se preocupa com o conteúdo que é realmente transmitido, com o que poderia e com o que deveria ser transmitido” (BERGMANN, 1990, p.29). A mesma preocupação é apresentada por Yves Chevallard (1985) em relação à Didática da Matemática, na obra “La transposición

didáctica: del saber sabio al saber enseñado”.

A Didática da História é “a disciplina que investiga sistematicamente os processos de ensino e aprendizagem da História, que são processos de formação de indivíduos, grupos e sociedades” (BERGMANN, 1990, p. 30). Segundo o autor, esses processos de aprendizagem podem ser formais ou não formais, investigam as diferentes formas de acesso ao conhecimento histórico que podem ser via escola e ensino formal de história ou, ainda, através dos meios de comunicação de massa, de museus, literatura, etc. Segundo Bergmann, a Didática da História teria três tarefas: empírica, reflexiva e normativa. A tarefa empírica é a investigação dos processos de ensino-aprendizagem, processos de formação dos indivíduos, investigação de como ocorre a formação da consciência histórica. A tarefa reflexiva investiga as intenções, os interesses, as problemáticas, os pressupostos presentes na Prática do Ensino de História. A tarefa normativa investiga as formas de mediação intencional e da representação da História no ensino. (FERREIRA, 2005, p. 66).

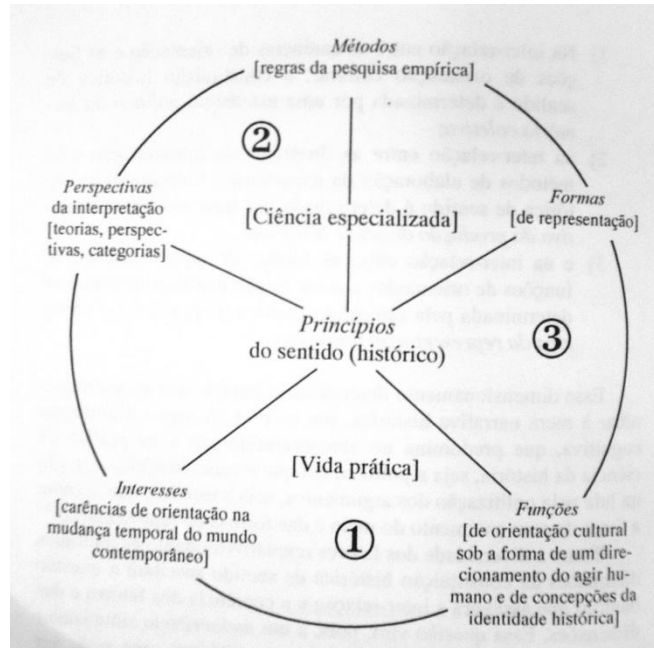
O debate específico sobre o ensino e a aprendizagem da História não faz parte da Pedagogia e também não é considerado um campo da história para uma grande parte dos historiadores, desde o século XIX, a partir da cientificização da História.

Até o final do século XVIII, a didática era preocupação inerente ao trabalho do historiador, mas isso mudou a partir do momento em que a História alcançou o *status* de ciência. Essa noção atual, difundida entre historiadores e professores da Educação Básica, entende a didática como “alguma coisa completamente externa à história como ciência”, como se os didáticos fossem apenas os mediadores ou tradutores do conhecimento histórico produzido pela ciência histórica para o aprendizado fora da ciência. Para Rüsen (2007, p. 89), essa noção é o “reflexo de uma concepção estreita da ciência, por parte dos historiadores profissionais”. Entretanto, tal mentalidade sobre a Didática da História está muito presente nos currículos dos cursos no Brasil. Um exemplo claro disso é quando as disciplinas de pesquisa histórica são alocadas como Prática de Ensino, entendendo que a pesquisa, o trabalho com as fontes históricas é a única possibilidade de trabalho prático dentro de um curso de História.

Para explicar os fundamentos e os princípios da ciência da história, Rüsen

(2001, p.29) utiliza o termo “matriz disciplinar”, que significa “ o conjunto sistemático dos fatores ou princípios do pensamento histórico determinantes da ciência da história como disciplina especializada”, assim representada pelo autor:

Figura 1 - Matriz Disciplinar



Fonte: Rüsen, 2001, p. 164

Nessa matriz explicativa da produção da história, o conhecimento surge de interesses no âmbito da vida prática, de carências de orientação temporal, depois vai para o âmbito da ciência, onde será interpretada a partir de fontes e métodos, passará pela elaboração da narrativa escrita e pelo crivo dos pares, até voltar finalmente para o âmbito da vida prática para dar respostas às carências que deram origem a tal conhecimento, orientando a vida e o agir humano (RÜSEN, 2001).

Dessa preocupação, inexistente até então no trabalho dos historiadores, com a função do conhecimento histórico de orientar a vida expressa na matriz disciplinar, nasceu a Didática da História, que pouco tem de relação com a Pedagogia, mas se aproxima da teoria da história, quando trata da função do conhecimento histórico.

A Didática da História na Alemanha surgiu de necessidades práticas de formação de professores. Essa formação se deu em dois níveis, segundo Rüsen (2006, p. 9): o primeiro que ele chama de “metodologia de instrução em história”, está relacionada aos métodos de ensino na sala de aula e ligada à pedagogia; o

segundo nível é a didática da educação histórica, que se ocupa em estabelecer os objetivos e formas da educação histórica. No caso deste trabalho a Prática como Componente Curricular se relaciona com a Didática da História nesses dois níveis apresentados por Rüsen.

O ensino de História nas escolas exige do profissional mais que competências de sua especialização em história, pois “a didática é a disciplina em que essa competência específica para a sala de aula, para ensinar, é formulada e refletida” (RÜSEN, 2007, p. 90).

1.4 EDUCAÇÃO COMPARADA - COMPARAÇÃO DE CURRÍCULOS

A opção metodológica para análise da organização e do funcionamento da PCC nos currículos de formação de professores de História no país foi a Educação Comparada (EC) como possibilidade e perspectiva de análise. A Educação Comparada⁷ é o conjunto de reflexões e métodos voltados ao trabalho de investigação dedicado a comparar dois ou mais fenômenos educativos. Aqui comparamos as formas e elementos de organização dos currículos de formação de professores de História, em especial o aspecto da Prática como componente curricular nos cursos de licenciatura. Assim também as concepções de história, de educação, de formação de professores e da relação teoria e prática nos currículos.

As finalidades do trabalho comparado podem ser diversas, desde levantamento de dados para elaboração de políticas educativas, ou produção do conhecimento em determinado campo. Neste trabalho especificamente a finalidade é produzir um panorama sobre os modelos de Prática como componente curricular, assim como as concepções e as opções que estruturam as diferentes experiências curriculares de formação de professores de História no Brasil.

A comparação pressupõe que os fenômenos educativos selecionados sejam comparáveis, ou seja, não é possível comparar uma escola de Ensino Médio do Brasil com uma faculdade da Argentina, posto que só é possível comparar

⁷ Para saber sobre Educação Comparada ver:

Sociedade Brasileira de Educação Comparada - <http://www.sbec.org.br/>

World Council of Comparative Education Societies (WCCES) -

<http://www.wcces.net/members/index.html>

Revista Española de Educación Comparada - <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec.htm>

Revista “Chicago Journals” de Educação Comparada: <http://www.jstor.org/stable/10.1086/648578>

fenômenos semelhantes, dentro de uma mesma lógica. Assim, viabiliza-se a comparação entre os cursos de licenciatura em História no Brasil, os quais, embora possam ser considerados cursos diferentes por contas das normas de cada instituição, estão subordinados à mesma legislação ou regras gerais.

Para a presente pesquisa é utilizada a metodologia da Educação Comparada através de autores como Antonio Gomes Ferreira (2008), Jurgen Schriewer (1990), Tomas S. Popkewitz e Miguel A. Pereyra (2000), Mark Bray (2010), Bob Adamson (2010), António Nóvoa (2009), Ferran Ferrer Juliá (1998, 2002).

Alguns autores dividem a Educação Comparada em diferentes fases. Ferran Ferrer Juliá, um dos principais comparatistas atuais, estabelece a seguinte divisão: período da criação, período da descrição, período da interpretação, período da comparação complexa, observando-se que alguns destes períodos têm outras subdivisões.

a) Período da criação - ainda na Antiguidade encontram-se vestígios de estudos comparados, nas obras de Tucídides, de Heródoto, Xenofonte. Durante o período Moderno, temos os relatos dos viajantes. Entretanto, a EC, como uma metodologia sistematizada, nasceu no século XIX, junto com o Direito Comparado, Literatura Comparada, Anatomia Comparada, etc.

O francês Marc Antoine Jullien⁸ é considerado o fundador da Educação Comparada, tal como a entendemos na atualidade. Ele “lançou a ideia de uma comparação entre os estabelecimentos e métodos de Educação e de Instrução dos diferentes Estados da Europa”, ainda no primeiro quarto do século XIX (MARCONDES, 2005, p.142). Michael Sadler é considerado por outros comparatistas como o iniciador de uma concepção teórica em Educação Comparada, já no período da interpretação, por volta de 1900. (FERREIRA, 2008, p.131)

b) Período da descrição - neste período, ao longo do século XIX,

⁸ Marc-Antoine Jullien é considerado o “Pai da Educação Comparada”. Nasceu em Paris a 10 de março de 1775. Ocupou vários cargos militares e públicos no governo napoleônico. Depois de escrever várias obras literárias, sem muita repercussão, em 1817 apresentou um trabalho de apenas 50 páginas intitulado: *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée, entrepris d'abord pour les vingt-deux cantons de la Suisse, et pour quelques parties de l'Allemagne et de l'Italie*. Esta seria a obra que o consagraria, foi o primeiro a usar o termo “educação comparada”.

encontram-se pesquisas realizadas em vários países, como EUA, França, Inglaterra, Alemanha, considerado um período de trabalhos comparativos descritivos entre as nações. No período da descrição destaca-se uma prática relativamente nova até aquele momento, quando o Estado começou a financiar viagens para que pessoas indicadas fossem a outros países a fim de realizar estudos, e um dos objetivos de tais viagens era observar os sistemas educativos e identificar o que poderia ser aproveitado/implantado em seu próprio país. Ainda não tinham consciência de estar contribuindo a uma ciência, uma vez que era um trabalho completamente subjetivo, sem o devido preparo (já que eram normalmente políticos que realizavam as viagens). Ao final deste período, o inglês Michael Sadler destacou-se justamente por perceber que a mera descrição dos sistemas educacionais das outras nações não eram suficientes para a compreensão do fenômeno da educação.

c) Período da interpretação - também chamado de “explicativa” ou “analítica”. Antonio Gomes Ferreira (p. 130, 2008) considera o ano de 1900 como o início deste período por conta da organização de um curso universitário de Educação Comparada, realizado na Universidade de Columbia, onde James E. Russel definiu que a abordagem dos sistemas educativos se fizesse sempre em estreita associação com as condições socioculturais das sociedades em que se inseriam. Outro marco foi a publicação de um texto de Michael Sadler no qual defendia que cada sistema de educação devia ser estudado em relação com o contexto social. “O valor prático de estudar o funcionamento dos sistemas educativos estrangeiros, no seu verdadeiro espírito e com precisão científica, é que, como resultado disso, estaremos melhor preparados para estudar e compreender o nosso” (SADLER, 1900, p. 313-314 Apud FERREIRA, 2008). A partir de Sadler, a EC toma uma postura mais explicativa.

Dentro do período interpretativo encontramos algumas tendências na pesquisa: interpretativo-histórica, interpretativo-antropológica, interpretativo-filosófica.

A abordagem interpretativo-histórica tem como principais representantes Isaac L. Kandel, E. H. Epstein, H. J. Noah, Nicholas Hans. Kandel, Epstein e Noah insistem na importância da coleta de dados confiáveis, na necessidade de se indagar o contexto histórico-cultural de cada sistema educativo, na necessidade da explicação. Para Hans, os fatores determinantes dos sistemas educativos nacionais

são: fatores naturais (raça, língua), religiosos (catolicismo, etc.), seculares (humanismo, socialismo).

Na abordagem interpretativo-antropológica, os representantes são Friedrich Schneider e Arthur H. Moehlman. Para os autores, o estudo comparado só tinha sentido se fossem analisados os diversos fatores que constituem um sistema educativo: o caráter nacional, o espaço geográfico, a cultura, a ciência e a filosofia, a estrutura social e política, a economia, a religião, a história, as influências estrangeiras e as influências decorrentes da evolução da pedagogia.

A abordagem interpretativo-filosófica, cujos representantes são Joseph A. Lauweris e Sergius Hessen, não desconsidera as abordagens anteriores, mas acrescenta que “a perspectiva do historiador, do sociólogo, do antropólogo, entre outras, são tidas como pertinentes desde que seja confiada à abordagem filosófica a síntese crítica que conferirá a cada uma das outras disciplinas o lugar exacto da sua contribuição”. (FERREIRA, p. 132, 2008)

d) Período da comparação complexa - período de revisão de todos os debates anteriores. Distinção entre a comparação como “operação mental” e a comparação como “prática científico-social” (SCHRIEWER, 1992). Diversidade de abordagens: historicista, positivista, modernização, resolução de problemas, crítica, sistema mundial, sócio-histórica (NÓVOA, 2009).

A perspectiva historicista representa uma das primeiras tradições da EC. Os trabalhos procuram descrever os sistemas educativos estrangeiros para comparar com o seu próprio sistema. Em termos metodológicos, a referência principal é a abordagem histórica – no sentido descritivo e factual.

Na perspectiva positivista defende-se o projeto da formulação de leis gerais, objetivas e científicas a respeito do funcionamento dos sistemas educativos. Há a convicção de que a construção de uma “abordagem científica” é o objetivo final da EC. Até os anos 70, a teoria de referência é o funcionalismo estrutural, que atribui à educação uma função de suporte e reprodução de dada estrutura social e nega os conflitos no interior da educação. (FERREIRA, 2009)

A perspectiva da modernização concebe a educação como fator de modernização e desenvolvimento. Aborda-se a EC como um momento de tomada de decisões, ou seja, a construção de tipologias e classificações destinadas a orientar a formulação de políticas educativas. Marcados fortemente por um discurso

economicista, os sistemas educativos nacionais são a principal unidade de comparação. Os exemplos mais conhecidos dessa perspectiva são as pesquisas da UNESCO (BRAY, 2010), com suas sofisticadas abordagens quantitativas.

Na perspectiva da resolução de problemas, evidencia-se por preocupações científicas e utilitárias (função política). “Em termos teóricos, estamos perante concepções neo-relativistas, fortemente influenciadas pelo pragmatismo de John Dewey e pelos métodos hipotético-dedutivos tal como foram apresentados por Karl Popper”. (NÓVOA, 2009, p.44)

A perspectiva crítica representa uma ruptura teórica e ideológica com as perspectivas anteriores, especialmente ao funcionalismo estrutural (base da EC da década 1970) e uma mudança nos objetos de estudo. Em termos metodológicos, a ruptura manifesta-se pela crítica a utilização exclusiva dos modelos quantitativos e pela adoção de uma diversidade de referências qualitativas: estudo de caso, métodos etnográficos, etc.

Perspectiva do sistema mundial, em que “A crença fundadora do campo da EC – a ideia de que o mundo é constituído por uma quantidade de sociedades regionais ou nacionais com autonomia própria e histórias distintas – é posta em questão” (NÓVOA, 2009, p. 47). Nesta perspectiva, entende-se que a crescente globalização/ mundialização torna impossível a análise de um fenómeno no plano nacional. Um sistema educativo não é mais determinado apenas por características nacionais (composição racial ou religiosa), mas fortemente influenciado pela localização do país no sistema mundial.

A perspectiva sócio-histórica procura reformular o projeto de comparação por meio da passagem da análise dos “fatos” para a análise do “sentido histórico dos fatos”. “Estamos perante uma nova epistemologia do conhecimento, que define as perspectivas de pesquisa centradas não apenas sobre a materialidade dos fatos educativos, mas também sobre as comunidades discursivas que os descrevem, interpretam e localizam em dado espaço” (POPKEWITZ, 1998, Apud NÓVOA, 2009). O objeto de comparação deixa de ser apenas definido por contornos geográficos ou políticos, para abordar “contextos definidos segundo a invisibilidade das práticas discursivas que lhes conferem sentido”. A perspectiva sócio-histórica conduz os comparatistas a dar mais atenção à história e à teoria e menos à pura descrição e interpretação, aos conteúdos da educação e não apenas aos seus resultados, aos

métodos qualitativos e etnográficos em vez do uso exclusivo da quantificação e da estatística.

Dentro da Educação Comparada existem alguns modelos de comparação predominantes: comparação de espaços (unidades geográficas), comparação de sistemas de educação, comparação de tempos, comparação de culturas, comparação de valores, comparação de rendimentos educativos, comparação de políticas educativas (este é o modelo mais comum), comparação de currículos (modelo em que se encaixa a presente pesquisa), comparação de organizações educativas, comparação de maneiras de aprender ou ensinar, comparação de inovações pedagógicas.

Bob Adamson e Paul Morris (2010) apresentam algumas possibilidades para pensar os estudos comparados de currículo. Em relação ao propósito o estudo pode ser: analítico, científico, especulativo, histórico, normativo, narrativo, teórico, etc. Em relação à perspectiva pode-se citar: avaliativa (um pai avaliando escolas para matricular o filho, os professores selecionando livro didático, nível de aprendizagem dos alunos por escolas, etc.); interpretativa ou hermenêutica (tenta analisar e explicar fenômenos nos currículos); crítica (principalmente pesquisas interessadas em questões de igualdade, justiça, reconstrução social).

O ponto central do currículo para análise pode ser dividido da seguinte forma: as ideologias, o desenvolvimento, a implementação curricular (análise do PPC, que é documento público), as experiências. Nesta pesquisa podemos definir, conforme estas orientações, os seguintes pontos: o propósito é teórico, a perspectiva é interpretativa, o foco são os PPC das licenciaturas em História, as manifestações são a organização da Prática de Ensino.

A metodologia da Educação Comparada “quando rigorosamente efectuada, a leitura dos aspectos comuns e das diferenças relativas a uma problemática fornecem informações mais interessantes que as resultantes de uma leitura dessa mesma problemática num só contexto” (FERREIRA, 2008, 125). Na Educação Comparada a ideia é sempre relacionar o que se estuda com o contexto em que tal objeto estudado se encontra.

A comparação em educação gera uma dinâmica de raciocínio que obriga a identificar semelhanças e diferenças entre dois ou mais factos, fenómenos ou processos educativos e a interpretá-las levando em consideração a relação destes com o contexto social, político, económico, cultural, etc. a

que pertencem. Daí a necessidade de outros dados, da compreensão de outros discursos. (FERREIRA, 2008, p. 125)

É importante ressaltar que o trabalho com a Educação Comparada pode ser útil para se debruçar comparativamente sobre contextos distintos, neste caso diferentes instituições de Ensino Superior no país, que pensaram de forma diversa o currículo de formação de professores, de modo a conhecer elementos que não seriam possíveis alcançar a partir da análise de um só contexto. Antonio Ferreira (2008, p. 136) argumenta que o objetivo último da Educação Comparada não é apenas de encontrar semelhanças ou diferenças entre os objetos estudados, “mas o de encontrar sentido para os processos educacionais”.

A comparação convida os pesquisadores a colocar em múltiplas perspectivas as sociedades, os contrastes, os excessos e o secreto, inicialmente, sem fronteiras de tempo ou de espaço. Isto porque, ao colocar em comparação várias experiências, produzem-se freqüentemente espaços de inteligibilidade e de reflexão nova. (THEML; BUSTAMANTE, 2007, p.11)

Utilizar esta metodologia requer do pesquisador ir além da descrição dos elementos observáveis em primeira instância e passar para a explicação dos elementos encontrados na comparação. Ou seja, para além das primeiras impressões, fazer sínteses dos fenômenos estudados que possam contribuir com a área de formação de professores.

A investigação comparativa deve partir para a compreensão, interpretando, indagando e construindo os factos, e não restringir-se a descrevê-los. Podemos, assim, perceber uma mudança paradigmática que se caracteriza por uma maior atenção à história e à teoria, em detrimento da pura descrição e interpretação, aos conteúdos da educação e não somente aos resultados, aos métodos qualitativos e etnográficos em vez do uso exclusivo da estatística [...] (FERREIRA, 2008, p.135)

Os estudos comparativos são um esforço de contextualização, de análises pormenorizadas das circunstâncias que rodeiam uma realidade educacional concreta, análise necessária para explicar, ao menos em parte, o porquê da realidade estudada. (SCHRIEWER, 1990, p. 133). Este projeto se desenvolve dentro da perspectiva sócio-histórica da comparação complexa.

1.5 ANÁLISE DE CONTEÚDO

A organização e análise deste universo de dados quantitativos e qualitativos dos Projetos Pedagógicos é feita com uma ferramenta auxiliar à Educação Comparada: a análise de conteúdo. A análise de conteúdo é utilizada para organização dos dados gerais sobre os cursos, tais como modalidade, carga horária total, carga horária da prática de ensino, turno de funcionamento, se é semestral ou anual, tempo de duração, formato da PCC, alocação da PCC, ano da última reforma, ano criação do curso, número de vagas ofertadas, denominações das disciplinas de prática (no caso da carga horária como disciplinas específicas), ementas. Todos esses dados gerais formam colocados em uma planilha do Excel, para facilitar a sistematização e organização das informações em gráficos e tabelas, conforme orientações da análise de conteúdo.

Bardin (1977, p. 31-32) define análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações [...] um tratamento da informação contida na mensagem”. Krippendorff (1990, p. 28) define como “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto”. Bernard Berelson (Apud BARDIM, 1977, p.36) define como “uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”. A análise de conteúdo é pertinente neste caso porque é possível trabalhar com categorias pré-definidas, ou, nas palavras de Krippendorff, fazer “inferências reproduzíveis”.

Em relação aos dados gerais, a análise de conteúdo permite uma primeira sistematização. Embora entre o recorte feito para a pesquisa, os PPC não sejam uniformes, existem diferenças evidentes de qualidade na redação dos documentos, os dados gerais são comuns a praticamente todos. Quando nos referimos à qualidade da redação significa que é claro que alguns projetos tiveram comissão de reformulação, ou colegiado de curso que começou a discutir muito antes a própria reformulação, o que se evidencia no resultado final. Alguns PPC são muito sintéticos, não apresentam todos os itens definidos no Art. 2º e 3º da Resolução CNE/CES 13/2002:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- c) as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na licenciatura
- d) a estrutura do curso, bem como os critérios para o estabelecimento de disciplinas** obrigatórias e optativas do bacharelado e da licenciatura;
- e) os conteúdos curriculares básicos e conteúdos complementares;
- f) o formato dos estágios;
- g) as características das atividades complementares;
- h) as formas de avaliação (sem grifo no original)

No item d aparece a definição da organização dos projetos, a necessidade de explicar a estrutura do curso, os critérios utilizados na divisão dos conteúdos e disciplinas. Considerando que não existe um item como “formato dos estágios” para a Prática, é neste espaço que poderia ser inserida a definição da PCC no currículo.

Os PPC sintéticos podem ser um problema, porque em poucas páginas não é possível descrever todas as concepções do curso, colocar todas as ementas e grades necessárias. Esses dados são importantes porque, por exemplo, em um processo de reconhecimento do curso⁹, um dos documentos a ser analisado é o PPC. Embora reconheçamos que um PPC é apenas parte de um currículo prescrito (GOODSON, 2007), que não corresponde imediatamente ao que é ensinado e o que acaba funcionando nos cursos é um “currículo em ação”, algumas vezes, com poucas relações com o currículo prescrito oficial, que nem sempre é de conhecimento dos professores do curso, ou conhecem apenas uma parte, referente à grade e as ementas, defendemos que o prescrito é importante porque impõe limites ao que se ensina, expressando as concepções que o definem, ou seja, espelha a estrutura pedagógica do curso. No momento em que se decide por uma reformulação, é no PPC que vão constar as justificativas das mudanças no currículo e como deverá funcionar cada um dos eixos que o compõe.

1.6 CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

A Prática como Componente Curricular (PCC) no curso de Licenciatura em História, objeto desta investigação, se fortaleceu como objeto de estudo a partir do

⁹ No endereço <http://portal.inep.gov.br/superior-condicoesdeensino-manuais> estão disponíveis os roteiros de avaliação dos cursos de licenciatura para reconhecimento, que são realizados periodicamente, aos quais nos referimos. Um dos itens de avaliação é se o curso (na prática) está coerente com a proposta.

momento em que todos os cursos de licenciatura no país foram obrigados a reformular seus currículos e incluírem 400 horas de prática, com a Resolução CNE/CP 2 de 2002. Entretanto, a legislação não determinou o formato da inclusão da prática, o que deixou espaço para interpretação e decisão do que cada curso entendesse como a melhor forma de fazer a adequação.

Para desenvolvimento da pesquisa, a opção foi fazer um recorte nacional para que pudéssemos ter uma visão panorâmica sobre a Prática de Ensino na formação do professor de História no Brasil. Segundo dados do INEP¹⁰ de 2009, existem 657 cursos de História, em instituições públicas e privadas, na modalidade presencial e a distância. Do total de cursos, 558 são de licenciatura, 88 são licenciatura e bacharelado integrados e apenas 11 cursos são de bacharelado em História. (BRASIL, 2009; BRASIL 2010).

Para este trabalho, a intenção inicial era selecionar os 124 cursos de licenciatura ofertados pelas universidades federais e estaduais brasileiras, na modalidade presencial. A definição desta amostra obedeceu aos seguintes critérios: Projetos Pedagógicos de Curso reformulados entre 2002 a 2013; dependência administrativa dos cursos públicos, federal ou estadual; representação de todas as regiões do país. O período selecionado se refere ao intervalo entre a publicação das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e o momento em que encerramos a coleta de dados. A dependência administrativa foi um critério estabelecido porque as universidades públicas são as instituições que tem maior autonomia no momento de elaborar o seu currículo, tem maior liberdade na interpretação da legislação, enquanto que as instituições privadas podem tender a cumprir o mínimo exigido pela lei, com poucas exceções. Além disso, os cursos de pós-graduação, em Educação ou História, espaço onde ocorre o debate sobre formação de professores de História, currículo, ensino de História, estão na maioria das vezes na universidade pública. Por fim, tivemos por objetivo garantir que, representando todas as regiões do país, pudéssemos dar conta das diferentes experiências de cursos sobre as quais interferem fatores como tempo de existência do curso, consolidação ou não da pesquisa e da pós-graduação, qualificação do corpo docente, pertencimento a diferentes esferas de influência de instituições que

¹⁰ INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Entre as pesquisas realizadas pelo Instituto está o Censo da Educação Superior no Brasil. O número de cursos varia anualmente por conta da aprovação ou descredenciamento.

lideram a produção do conhecimento e principalmente manter uma abertura do olhar para instituições que, mesmo periféricas, têm um importante papel na quantidade de profissionais formados. A tabela 1 detalha a distribuição regional das instituições e cursos da amostra.

Tabela 1. Número de instituições e cursos por região e dependência administrativa

Região	Unidade Administrativa	PPC da Amostra	Cursos da amostra	Total Cursos
Sul	Federal	08	08	09
	Estadual	07	07	09
Sudeste	Federal	15	14	18
	Estadual	05	02	07
Centro Oeste	Federal	05	11	12
	Estadual	03	15	15
Norte	Federal	07	07	09
	Estadual	02	02	02
Nordeste	Federal	11	11	13
	Estadual	13	21	30
TOTAL		73	96	124

Fonte: Projetos Pedagógicos de Curso

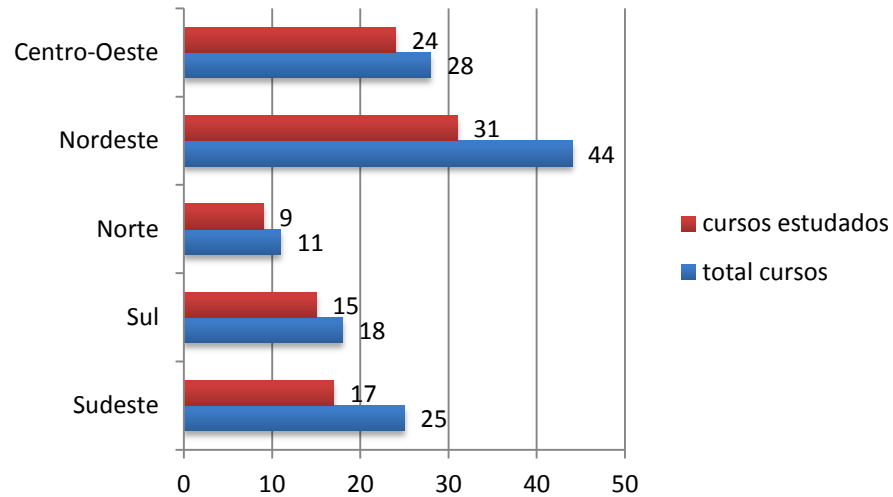
Da seleção inicial, conforme tabela 1, um total de 124 cursos de Licenciatura e Licenciatura/Bacharelado em História, na modalidade presencial, ofertados em universidades federais e estaduais brasileiras: são 46 universidades federais com 61 cursos e 30 universidades estaduais com 63 cursos. Algumas universidades oferecem o curso em vários de seus diferentes *campi*, por isso a diferença entre o número de universidades e o número de cursos ofertados. Outro elemento que entra para esta conta é que algumas universidades utilizam o mesmo Projeto Pedagógico em todos os *campi*, como é o caso, por exemplo, da Universidade Estadual de Goiás, que oferece o curso de História em doze campus, e da Universidade Estadual

do Piauí em cinco campus, de forma que se reduziu o número de 124 para 90 cursos com Projetos Pedagógicos diferentes. Além destes, temos instituições que têm a mesma grade curricular, mas o texto do PPC é diferente, como é o caso dos oito *campi* da UNEB, dos três cursos da UECE. E, por fim, temos algumas universidades das quais não conseguimos o projeto e por isso não é possível trazer informações dessa natureza.

Para a coleta de dados da pesquisa, o primeiro passo foi acessar o *site* de cada universidade na internet e identificar quais documentos estavam disponibilizados neste espaço. Um grande número de Projetos Pedagógicos foi conseguido por esta via. Outros foram contatados, através dos colegiados de curso (67 colegiados) via email, informando sobre a pesquisa e solicitando uma cópia do PPC ou, ainda, em contato com professores durante eventos nacionais da área de ensino de História. O retorno foi positivo, pois muitos coordenadores atenderam ao pedido. Do total de 124 cursos ofertados, conseguimos 73 PPC, que correspondem a um total de 96 cursos (aproximadamente 80% do recorte inicial), considerando a informação anterior que várias universidades utilizam o mesmo PPC em mais de um *campus*.

O gráfico 1 apresenta a divisão do número total de cursos por região e os cursos estudados, ou seja, o número de cursos que compõe a amostra do trabalho. No caso do Norte, Sul e do Sudeste o número ficou próximo do total. No Nordeste e Centro-Oeste esse número representa apenas o número de PPC e não o número de cursos.

Gráfico 1- Número total de cursos nas universidades federais e estaduais e número de cursos utilizados na pesquisa

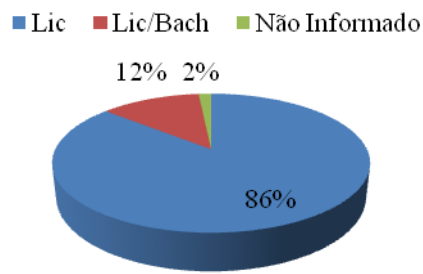


Todos os cursos selecionados para a pesquisa pertencem à modalidade licenciatura em História, visto que o objetivo é estudar a Prática de Ensino na formação de professores; entretanto, alguns colegiados optaram por manter a formação integral (gráfico 2), conforme sugestão das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História, amplamente debatida pela ANPUH, mesmo tendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica definido que os cursos de licenciatura e bacharelado deveriam ser separados para que as especificidades de cada um não ficasse comprometida.¹¹. “O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão” (Parecer CES 492/2001, p. 7). É a grande crítica ao documento de formação de professores, que vai contra o que a associação dos profissionais de área, e não apenas de História, vinham discutindo.

¹¹ Sobre a dicotomia na formação do profissional da História nos cursos de licenciatura e bacharelado ver:

CERRI, L. F. Separando gêmeos: ciência e docência nos novos currículos universitários de História. Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, 12 (2): 31-40, dez. 2004.
CERRI, L. F. Oficinas de ensino de história: pontes de didática da história na transição do currículo de formação de professores. Educar, Curitiba, n. 27, p. 221-238, 2006. Editora UFPR.

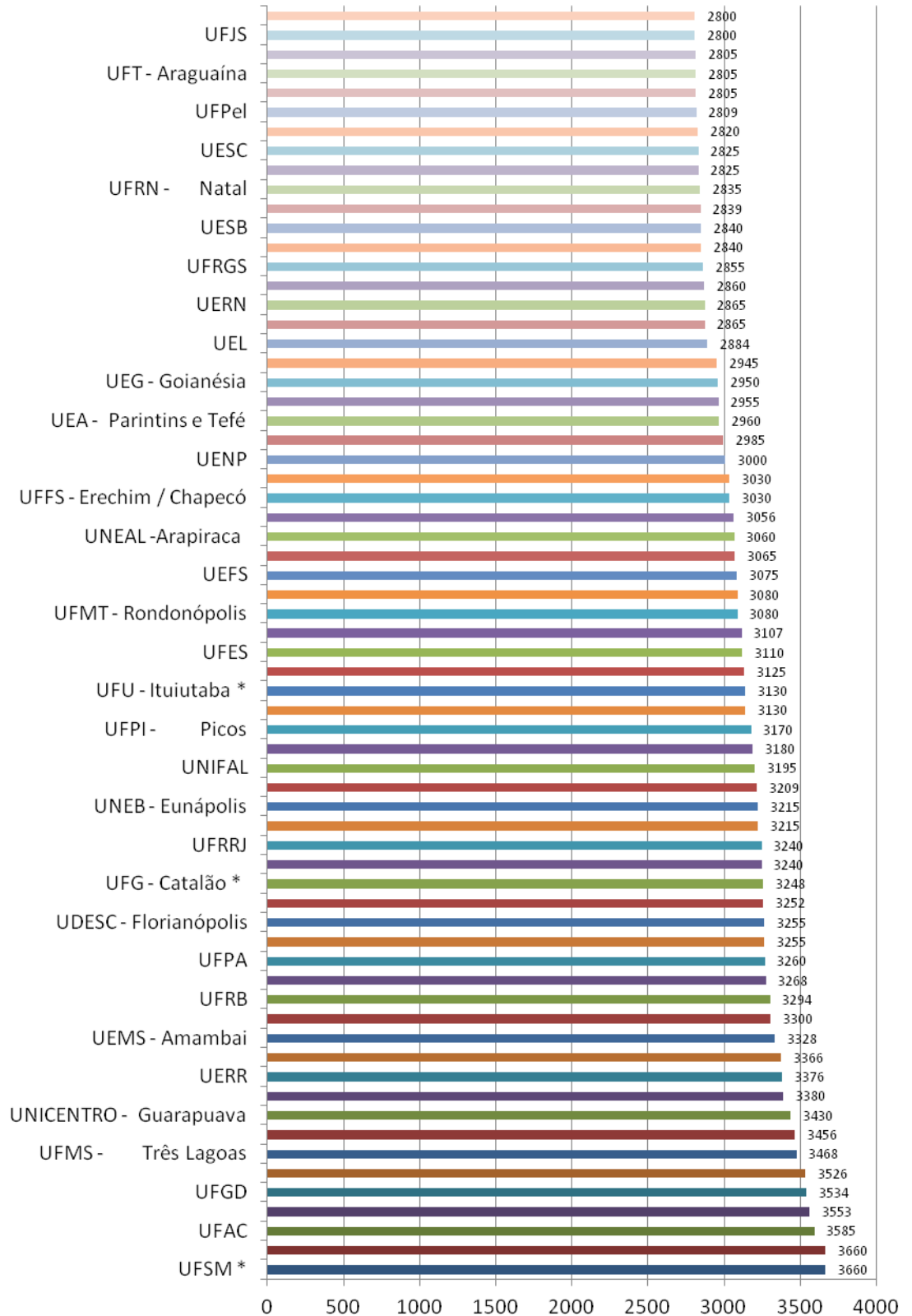
Gráfico 2 – Modalidade dos cursos



A carga horária total dos cursos varia bastante, vai de 2800, que é o mínimo exigido pela legislação, até 3660 horas. Essa diferença se acentua em função de que alguns fazem esta conta em hora relógio (60 minutos) e outros em hora-aula (normalmente 45 ou 50 minutos), conforme determinação dos respectivos Conselhos Estaduais de Educação em muitos casos.

Gráfico 3 – Variação de carga horária dos cursos

Carga Horária Total - cursos de licenciatura em história

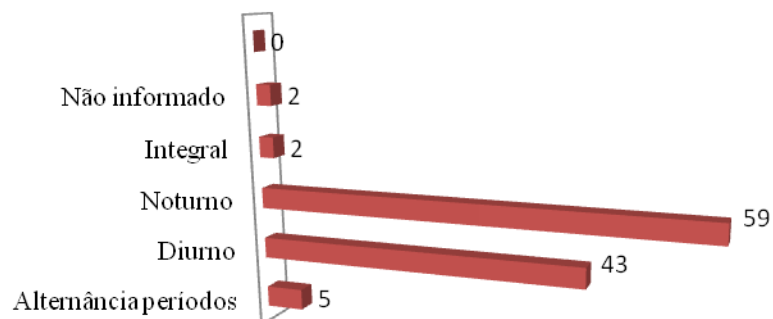


* Licenciatura e Bacharelado integrados

A carga horária da Prática como Componente Curricular – PCC também varia, à medida que alguns cursos ainda não fizeram alteração curricular para se adequar à Resolução CNE/CP 2 de 2002 e permanecem com a determinação da LDB 9394/1996, de um mínimo de 300 horas de Prática (caso da UFRJ e UFJF). Entre os cursos que já adequaram seus currículos, que têm a última reformulação depois da Resolução de 2002, temos de 386 a 582 horas destinadas à PCC, diferença que também pode ter relação com a definição de carga horária por hora relógio ou hora aula.

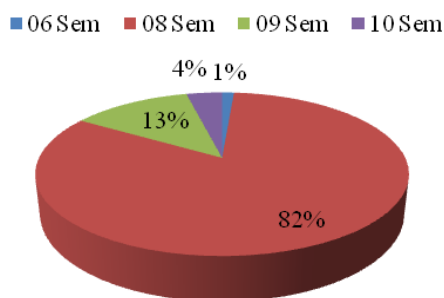
O principal turno de funcionamento do curso de licenciatura em História é o noturno. No gráfico 4 foram contados os números de ofertas por turma, ou seja, algumas universidades oferecem turmas em dois turnos, e neste caso foram considerados os dois, o que estabelece a diferença do número de ofertas e os números de cursos apresentados. O curso de formação de professores atende historicamente a um grande número de alunos trabalhadores e por isso o número de cursos noturnos é o maior.

Gráfico 4 – Oferta de cursos por turno



O número de vagas ofertadas anualmente nas universidades varia de 30 a 150, e os cursos apresentam variações de duração de seis a dez semestres, embora predominem os cursos com oito semestre ou quatro anos, conforme gráfico 5.

Gráfico 5 – Tempo de duração dos cursos



Os cursos se organizam predominantemente no formato de matrícula semestral, por créditos (tabela 2).

Tabela 2 – Regime de matrícula dos cursos

Modelo	Número	Percentual
Semestral	64	76%
Não informado	9	11%
Anual	11	13%

Fonte: Projetos Pedagógicos de Curso

Ao analisar os Projetos Pedagógicos de Curso, foram encontrados vários modelos de organização das 400 horas da PCC, revelando diferentes orientações ou interpretações da legislação. Para entender como as instituições, via colegiados de curso ou comissões de reformulação de currículos, interpretaram a Resolução CNE/CP 2 de 2002, dividimos a organização da Prática de Ensino em três modelos:

1- Modelo da responsabilidade especializada – neste modelo a carga horária de PCC é organizada em forma de disciplinas específicas de ensino de História. Boa parte dos cursos optou por criar disciplinas com ementas específicas para atender às 400 horas de PCC. A opção por criar disciplinas com ementas específicas dentro dos departamentos de História se aproxima do conceito de Didática da História, de Bergmann (1990) e Rüsen (2001), que argumentam que a Didática é parte integrante do campo da História e não apenas da Pedagogia. O modelo parece, a princípio, ser uma boa alternativa porque o curso garante que as discussões de ensino estejam presentes no curso.

2- Modelo da responsabilidade partilhada – neste modelo a reflexão sobre a Prática é entendida como responsabilidade de todos os formadores. Temos duas formas de organização da carga horária que se encaixam aqui: uma em que a carga

horária é dividida entre disciplinas específicas de Prática de Ensino e carga horária diluída nas demais disciplinas do curso normalmente entre as disciplinas de conteúdo específico (Antiga, Medieval, etc.); na outra a carga horária é diluída em toda ou parte da grade. Em ambos os casos a preocupação é chamar todos os docentes à responsabilidade de pensar a relação teoria/prática na formação. No caso da carga horária diluída, os cursos não têm ementas específicas, mas as ementas das disciplinas que atendem uma carga horária de Prática trazem (não em todos os casos) em suas ementas, por exemplo, a frase “o ensino de História Antiga”, “ensino de História do Brasil”.

3- Modelo da não responsabilidade do historiador com o ensino – este modelo também encontramos organizado de duas formas: ou as disciplinas pedagógicas são alocadas como Prática, quando as disciplinas pedagógicas tradicionais dos cursos de licenciatura assumem o espaço das 400 horas de PCC; ou as disciplinas de pesquisa histórica são alocadas como Prática. Mas também pode ocorrer uma mistura de um pouco de cada um dos modelos anteriores. A opção que coloca as disciplinas pedagógicas como PCC é oposta ao primeiro modelo porque nega a Didática da História como parte do campo da História, e a Didática é exilada no campo da Pedagogia, transformando a Didática Geral, Psicologia da Educação, Fundamentos da Educação, entre outras, em Prática de Ensino na licenciatura em História.

No caso da carga horária distribuída em disciplinas específicas encontramos várias denominações: Ensino de História, Laboratório de Ensino de História, Oficina de História, Prática de Ensino de História, Metodologia do Ensino de História, Ensino de História Antiga/Medieval/Brasil, entre outras. No modelo que dilui a carga horária de Prática na grade, as 400 horas estão principalmente nas disciplinas de conteúdo, História Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea, Brasil, História Local. Alguns poucos cursos decidiram alocar as disciplinas pedagógicas que já existiam no currículo para o espaço destinado à PCC: Psicologia da Educação, História da Educação, Didática, Políticas Educacionais, etc. E o último modelo é um conjunto de combinações, às vezes disciplinas específicas e pedagógicas, disciplinas específicas e disciplinas de pesquisa (Metodologia da Pesquisa História, TCC).

Dentro da instituição, os responsáveis pela Prática de Ensino são, na maioria dos casos, os departamentos de História, ou dividem a carga horária com a

Faculdade de Educação, como é o caso da UFMG, da UFSC. Só nos casos em que as disciplinas pedagógicas foram transformadas em PCC, a unidade responsável é a Faculdade de Educação ou o seu equivalente na instituição.

Em relação ao período de criação dos cursos de História das federais e estaduais temos o conjunto que se observa na tabela 3. O primeiro curso foi criado na USP em 1934, seguido da UFPR e UFMG, e os mais recentes são UFFS e UNIPAMPA criados em 2010, UFVJM, em Minas Gerais, criado em 2012.

Tabela 3 – Criação dos cursos de História nas universidades federais e estaduais no Brasil

Década	CURSOS – ANO CRIAÇÃO									
1930	USP	UFPR	UFMG							
	1934	1938	UFJRJ 1939							
1940	UERJ	UFBA	UECE	UFJF						
	1941	1942	UFF 1947	1948						
1950	UFPE	UFS	UFAL	UFMA	UFSC	UFRN	URCA			
	UEPG	1951	UFPB	UFES	UFPA	1957	UENP			
	1950		1952	1953	1954	1957	1959			
1960	UNESP	UFG	UFU	UERN	UNB	UPE				
			UNIMONTES	UEM	UFMS					
	1963	1962	1964	1966	1967	1969				
1970	UNICENTRO	UEL	UFGD	UDESC	FURG	UNICAMP	UFAC	UFCG	UFMT	
		UFC								
	1970	1972	1973	1974	1975	1976	1976	1979	1979	
1980	UFPEL	UFAM	UESB	UFT	UNEB	UESC				
	UNIOESTE	UFOP			UEFS					
	1980	1981	1984	1985	UEMA	1987				
1990	UFRR	UNIFAP	UESPI	UNIR	UNEAL					
	UEG	UNEMAT								
	1990	1991	1993	1996	1998					
2000	UFV	UEA	UEMS	UFJS	UFMS	UNEB	UERR	UFPI	UFTM	UNIFAL
	UNIRIO						UFRRJ	UNIFESP	UFVJM	
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	UFRB			
							2006	2007	2008	2009
2010	UFFS	UFVJM								
	UNIPAMPA									
	2010	2012								

Fonte: Projetos Pedagógicos de Curso

A tabela ainda não contempla os cursos vinculados a estas mesmas instituições, mas em outros *campi*. É o caso, por exemplo, da UNICENTRO que criou o curso em Irati em 1998, a UNEB que criou o curso em Eunápolis em 2005, além de outros *campi* (Teixeira de Freitas, Jacobina, Santo Antonio de Jesus,

Caetité, Itaberaba, Conceição do Coité), a UFG que criou o curso no campus de Catalão em 1991, a UFMS que criou o curso em Três Lagoas em 1970 e em Aquidauana em 1982, a UFRN criou o curso no campus de Caicó em 1974, a UECE criou o curso no campus de Limoeiro do Norte, entre outros exemplos.

Considerados os aspectos teóricos e metodológicos que fundamentam esta pesquisa, passamos, no próximo capítulo, a discutir os aspectos teóricos presentes nos Projetos Pedagógicos de Curso, as concepções teóricas que fundamentam os cursos de licenciatura em História no Brasil.

CAPÍTULO 2

AS CONCEPÇÕES DOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

Entendemos que para compreender a organização da Prática de Ensino, no currículo do curso, é necessário conhecer as concepções que embasam as opções feitas. Por isso, propomos analisar neste capítulo, além da Prática como Componente Curricular, a legislação que deu origem aos novos currículos de formação de professores, as concepções de história, de formação de professores e educação, de utopias educacionais, presentes nos Projetos Pedagógicos de Curso. Além disso, pretendemos olhar para um dos problemas centrais da formação, apontados em todas as pesquisas da área, a relação teoria e prática.

2.1 NOTAS PARA UMA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A formação de professores no Brasil iniciou ainda no século XIX com a criação das Escolas Normais (1890-1932) para formar professores para a escola primária. As Escolas Normais demoraram a ser consolidadas, abriam e fechavam as portas, segundo os educadores da época, não tinham qualidade no preparo dos professores. Já na década de 1930, a partir do ideal da Escola Nova, foram criados os Institutos de Educação (1932-1939), concebidos por Anísio Teixeira. Esses institutos, chamados Escolas de Professores, substituíam as Escolas Normais e tinham um currículo muito próximo do que ainda temos nos cursos de magistério atualmente. Mas a organização efetiva da formação de professores específicos aconteceu apenas a partir das reformas educacionais na década de 1930, com a consolidação das licenciaturas e do modelo de Escola Normal (SAVIANI, 2009). Na década de 1930 foram criadas as primeiras universidades, que agregaram os institutos superiores já existentes (de Direito, Medicina, Belas Artes, etc.) e a criação de novos cursos, especialmente os destinados a formar professores para a educação primária e secundária, como o caso do curso de História.

Desde a criação dos cursos de formação de professores dentro das universidades, era prevista uma formação pedagógica básica para todas as áreas, composta das disciplinas de Didática Geral, Didática Especial, Psicologia

Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. Essa formação pedagógica seria complementar, feita depois da formação específica, o nosso famoso modelo 3+1, ainda muito presente nas concepções de formação dos nossos professores, apesar das mudanças na legislação (AMARAL, 2008, p. 69).

Depois da criação de universidades e dos cursos de licenciatura a partir da década de 1930, a outra grande mudança que tivemos na formação de professores no país foi a reforma durante o período da ditadura civil-militar. Uma série de novas medidas foi adotada, alterando a organização da educação brasileira em todos os níveis. A lei que mais afetou a formação de novos professores de História foi a Lei nº 5692/71, Lei de Diretrizes e Bases, que alterou a organização do então chamado ensino de 1º e 2º graus. Entre as alterações estava a substituição da disciplina de História e Geografia nas escolas pela disciplina de Estudos Sociais. Através do decreto 547 de 18 de abril de 1969, o governo havia autorizado o funcionamento de cursos, nas universidades e faculdades, de licenciatura curta, com duração de três anos, com a justificativa de carência de mercado.

Nestes cursos, começa a ser formada a nova geração de professores polivalentes, e neles o principal objetivo é a descaracterização das Ciências Humanas como campo de saberes autônomos, pois são transfiguradas e transmitidas como mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social. (FONSECA, 1993, p. 27).

Muitos cursos de História e Geografia foram extintos, dando lugar aos novos cursos de Estudos Sociais. Entre os efeitos dessa modificação, disseminaram-se cursos aligeirados e professores mal formados, visto que em menos tempo teriam que dar conta de um universo muito maior de conhecimento, que abrangia outras áreas além da História. A intenção era “habilitar um grande número de professores da forma mais viável economicamente: cursos rápidos e baratos exigindo poucos investimentos para sua manutenção” (FONSECA, 1993, p. 26).

A década de 1980 foi de inúmeros movimentos de resistência a essa desqualificação da formação de professores de História e conseqüentemente do ensino de História nas escolas. Muitos debates, documentos e abaixo-assinados foram produzidos por associações de área (ANPUH, AGB) e associações de classe (sindicatos de professores).

Retomando o movimento contrário a essa situação, as associações científicas de historiadores e geógrafos, Anpuh e AGB, assumiram o discurso no sentido de pôr fim aos cursos superiores de estudos sociais, licenciaturas curta e plena, do país. (MESQUITA; ZAMBONI, 2008, p.134)

Entretanto, poucas mudanças aconteceram na organização do currículo dos cursos, pelo menos não aconteceram mudanças na estrutura. As disciplinas ofertadas continuaram as mesmas, com algumas alterações de abordagens dentro das disciplinas, dependendo da instituição e da composição do corpo docente.

A formação de professores no Brasil teve um longo período de estagnação curricular, em pelo menos 30 anos sem grandes modificações no modelo de currículo e na organização da educação de modo geral. Até a aprovação da nova LDB em 1996, a orientação do currículo mínimo para os cursos superiores eram baseados na Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Esta lei determinava que o Conselho Federal de Educação deveria ser o responsável em definir os currículos mínimos de cada curso superior.

O currículo mínimo dos cursos de História não se alterou completamente, uma vez que ainda prevalece a organização cronológica linear e a divisão tradicional dos períodos, História Antiga, Medieval, Moderna, América, Contemporânea e Brasil. O que aconteceu nas duas últimas décadas foi o acréscimo de alguns elementos, principalmente de teoria e metodologia da História, além de disciplinas temáticas (geralmente chamadas de Tópicos Temáticos ou Tópicos de História), mas sem alterar a base do currículo. Como é explicitado nas Diretrizes Curriculares de História, CNE/CES 492/2001:

As mudanças foram ainda mais gerais, no campo da História e para os historiadores. Com efeito, nos anos que vão de 1968 a 1980 apareceram, em diferentes cronologias segundo os países (...), questões que levavam à nova e mais complexa configuração do quadro em que se desenvolviam os estudos históricos. Se houve querelas epistemológicas e teóricas às vezes acirradas, o que mais interessa a nosso assunto é a formidável ampliação ocorrida nos objetos e enfoques disponíveis para os historiadores. Diante dela, **o currículo mínimo** passou a ser mais do que nunca uma camisa de força; e a solução não seria a simples inclusão de novas áreas de conhecimento histórico e disciplinas afins em sua lista, já que a mencionada ampliação foi de tal ordem que, de fato, impunha a introdução de escolhas: não seria possível, obviamente, tentar esgotar a totalidade do campo percebido para os estudos da História no âmbito de um curso de Graduação, cuja duração deve obedecer a limites de ordem prática e relativos aos custos aceitáveis na formação de especialistas.

Foram aproximadamente duas décadas de debates para se chegar às definições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB – 9394/96, o que não quer dizer que a discussão da LDB tenha sido democrática com participação da classe, mas que os debates antecederam a criação da lei. Pode-se dizer que a década de 1990 foi de extrema importância para a definição de novos modelos de formação de professores. A LDB definiu no seu Artigo 65 a obrigatoriedade de 300 horas de Prática de Ensino nos cursos de formação de professores.

Mesmo após a assinatura da LDB, os debates continuaram nas universidades (dentro dos programas de pós-graduação), na ANPUH, ANPED, ANFOP¹², etc. Em 1997 iniciou a reforma dos cursos de graduação, quando as Instituições de Ensino Superior – IES foram convocadas pelo Ministério da Educação para apresentarem propostas para reformulação das Diretrizes Curriculares de Graduação. Em 1998 a Comissão de Especialistas de História do MEC e a ANPUH elaborou a proposta das Diretrizes Curriculares para Cursos de História, que foi aprovada pela Câmara de Graduação da Câmara de Ensino Superior em abril de 2001, pelo Parecer nº 492/2001 - CNE/CES. Em maio de 2001, a Câmara de Ensino Superior aprovou as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica. Em 2002, as Resoluções 1 e 2 do CNE - Conselho Nacional de Educação fixaram a obrigatoriedade de 400 horas de Prática como Componente Curricular, além das 400 horas de Estágio Obrigatório em todos os cursos de licenciatura.

Ao ler as Diretrizes para Formação de Professores e as Diretrizes de História, o que mais se destaca é a contradição entre os dois documentos. Enquanto as Diretrizes de História propõem uma formação integral para o historiador, e isso pressupõe cursos integrados de licenciatura e bacharelado, as Diretrizes de Formação de Professores recomendam que os cursos de licenciatura sejam separados dos bacharelados, com o argumento de que a primeira ficaria preterida em relação ao segundo. Ou, como comenta Flávia Caimi:

A leitura dessa documentação, notadamente das Diretrizes para a Formação de Professores e das Diretrizes dos Cursos de História, indica perspectivas radicalmente diferentes no que se refere ao perfil

¹² ANPUH – Associação Nacional de História, ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ANFOP – Associação Nacional pela formação dos profissionais da Educação.

do profissional de História a ser formado nas licenciaturas. As Diretrizes para Formação Inicial de Professores concebem a formação do professor como ponto de partida, seguindo-se daí a especificidade de ser professor de história, ao passo que as Diretrizes Curriculares da História entendem que o ponto de partida deve ser a formação do historiador, derivando dela as especificidades de atuação profissional nos campos da docência, pesquisa e gestão. (CAIMI, 2013, p. 194-195)

A recomendação das Diretrizes de Formação de Professores, no seu Artigo 7º, é de que os cursos de formação de professores sejam independentes e autônomos, ou seja, que sejam separados dos cursos de bacharelado.

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;

II - será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;

III - as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;

Essa recomendação nos remete à legislação da década de 1960, quando foi estabelecido o currículo mínimo para os cursos de História, como relembra Thiago Nascimento:

No ano seguinte (1962) aos debates realizados pelos professores universitários de História, na cidade de Marília, em pleno auge das discussões sobre a necessidade de reforma curricular, o CFE fixou o novo currículo mínimo para os cursos de História. No Parecer 377/62, aprovado em 19 de dezembro, **o relator, conselheiro Newton Sucupira**, argumenta que esse currículo se destinava à “preparação do professor da escola média”, e em função desse objetivo é que fora organizado. **No documento o relator distinguia historiador e professor de História.** Para ele, o professor de História não precisava ser necessariamente um historiador, mas devia possuir uma sólida formação em sua matéria. (NASCIMENTO, 2013, p.279)¹³

Tivemos anos de debates e trabalho nas universidades, nos Simpósios da ANPUH, mais recentemente nos Encontros Perspectivas do Ensino de História, Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História – ENPEH e, exatos 40 anos depois, estamos diante da mesma lei novamente, via Diretrizes para Formação de Professores, em 2002. Isso quando já havíamos concordado na área com um

¹³ Grifos da autora.

documento que defende o contrário, elaborado pela ANPUH.

Quando concordávamos que Licenciatura e Bacharelado eram termos anacrônicos e em processo de superação pela própria dinâmica do mercado de trabalho, eis que ela volta pelas mãos do poder de Estado e seus projetos de liberalização e privatização do campo social. (CERRI, 2004, p. 34)

No texto das Diretrizes de História aparece a definição do perfil desejado do formado em História, o historiador, sem a divisão professor ou pesquisador, já que, na concepção defendida, seria redundante. Afinal, nas concepções atuais de formação de professores não se concebe um professor que não pesquise, não produza conhecimento e que seja um mero reproduzidor da ciência especializada produzida por outros.

2.2 O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

O currículo expresso nos Projetos Pedagógicos de Curso é importante na medida em que constitui o documento oficial da instituição para criação e reconhecimento do curso. Nele tem que estar expresso toda a legislação referente à formação de professores de História, as concepções e perfil desejado para os egressos. Esse perfil não é definido de forma aleatória, mas baseado no debate da área sobre como deve ser formado o historiador, sem ferir a legislação. Esse debate da área está presente nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de História, mas não integralmente, considerando que é um documento elaborado por uma comissão de especialistas da área, mas sem a participação, por exemplo, de professores ligados à área de ensino que poderiam dar contribuições importantes na definição do perfil e competências a serem desenvolvidas nos cursos. Como adverte Selva Fonseca (2003, p. 65), o texto silencia sobre a formação do professor e, apesar de enaltecer a formação do historiador, não admite ou reconhece que no Brasil o principal trabalho do historiador é a docência.

Em 1997, com as exigências da nova LDB, aprovada no ano anterior, o MEC lançou edital para receber propostas de diretrizes curriculares para os cursos superiores. O documento foi elaborado por uma comissão de especialistas composta por nomes sugeridos pelas instituições e entidades de classe. A comissão foi

nomeada pelo MEC e trabalhou junto com a ANPUH na elaboração do documento em 1998 e em 2001 o documento foi aprovado e publicado. (FONSECA, 2003, p. 64-65)

Como afirma Cerri (2004, p. 35), “em que pese o fato de a comissão nomeada pelo MEC não ter tido a participação de nenhum professor de prática de ensino (a nosso ver uma estratégia deliberada de redicotomização entre Bacharelado e Licenciatura)”, as Diretrizes trouxeram pontos importantes para a área, especialmente quanto à questão da formação integral do historiador. Posicionamento que entende como superada a organização de cursos separados de bacharelado e licenciatura. “Se a tradicional dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura parecia bastar no começo da década de 1960, ela parece cada vez mais limitada ou acanhada numa época como a nossa” (Diretrizes de História, p.5)

O documento aprovado CNE/CES 492/2001 traz em seu texto uma introdução em que apresentam e contextualizam a proposta, trata da necessária indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na universidade, da dicotomia bacharelado/licenciatura, ensino/pesquisa, a expansão do campo de atuação do profissional da História, enfim, apresentam a sustentação da proposta. Em seguida elenca seis itens: perfil dos formandos, competências e habilidades, estruturação dos cursos, conteúdos curriculares, estágios e atividades complementares, conexão com a avaliação institucional.

Já no perfil dos formandos se evidencia a postura mencionada antes, da formação integral:

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc. (Diretrizes História, p. 7-8)

O segundo item, das competências e habilidades, aponta as características a serem desenvolvidas nos cursos, e o interessante é que se destacam características específicas para a licenciatura, deixando claro que, nesta concepção, o bacharel não precisa discutir ensino de História, que isso é tarefa

específica para licenciados:

2. Competências e Habilidades

A) Gerais

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

B) Específicas para licenciatura

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

O terceiro item diz respeito à estruturação dos cursos e às recomendações aos colegiados na forma de organizar o currículo, em que se insiste na recomendação da plena formação do historiador.

3. Estruturação dos Cursos

Os colegiados das instituições deverão estruturar seus cursos, programas, disciplinas, áreas, setores ou outras modalidades, de acordo com seus objetivos específicos, **assegurada a plena formação do historiador**. Deverão incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas, das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado. O curso de licenciatura deverá ser orientado também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.

O quarto tópico apresenta os conteúdos curriculares, apresentando a definição dos conteúdos a serem incluídos nos Projetos de Curso. Não se trata de lista de conteúdos, mas de indicações de caminhos e reflexões necessárias em cada um dos eixos de um curso, relacionados aos conteúdos específicos, à metodologia da pesquisa e ao ensino.

4. Conteúdos Curriculares

Os conteúdos básicos e complementares da área de História se organizam em torno de:

1. Conteúdos histórico/historigráficos e práticas de pesquisa que, sob diferentes matizes e concepções teórico-metodológicas, definem e problematizam os grandes recortes espaço-temporais.

2. Conteúdos que permitam tratamento especializado e maior verticalidade na abordagem dos temas, resguardadas as especificidades de cada instituição e dos profissionais que nelas atuam. As instituições devem assegurar que o graduando possa realizar atividades acadêmicas optativas em áreas correlatas de modo a consolidar a interlocução com outras áreas de conhecimento.

3. Conteúdos complementares que forneçam instrumentação mínima, permitindo a diferenciação de profissionais da área, tais como: atividades pedagógicas, fundamentos de arquivologia, de museologia, gerenciamento de patrimônio histórico, necessariamente acompanhadas de estágio.

No caso da licenciatura deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.

Entretanto, vale destacar que, se no perfil o texto diz que “o graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, **em todas as suas dimensões**, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua **produção e difusão**”, nos conteúdos essa preocupação se desfaz, à medida que coloca apenas ao final referências à didática e, portanto, à preocupação com a difusão do conhecimento restrita à formação na licenciatura e não comum à formação do historiador, como diz o texto do documento.

O item cinco trata dos estágios e atividades complementares, e o ponto um é o destaque, a saber, a indicação de que a Prática de Ensino deve estar dentro dos cursos de História, sob sua responsabilidade.

5. Estágios e Atividades Complementares

1. As atividades de prática de ensino deverão ser desenvolvidas no interior dos cursos de História, e sob sua responsabilidade, tendo em vista a necessidade de associar prática pedagógica e conteúdo de forma sistemática e permanente.

2. As atividades acadêmicas complementares (estágios, iniciação científica, projetos de extensão, seminários extra-classe, participação em eventos científicos) poderão ocorrer fora do ambiente escolar, em várias modalidades que deverão ser reconhecidas, supervisionadas e homologadas pelos Colegiados/Coordenações dos Cursos.¹⁴

Essa recomendação foi aceita pela grande maioria dos cursos analisados neste trabalho, como se pode ver nos gráficos 7 e 8. Separamos os cursos que alocaram a carga horária de PCC nos departamentos de História (ou seus equivalentes na instituição), que chamamos aqui de DEHIS; cursos que alocaram a

¹⁴ Grifos da autora.

PCC nos departamentos de Educação (ou seus equivalentes na instituição), que chamamos de DEED; cursos que dividiram a carga horária de PCC entre os dois departamentos, que chamamos de Misto; por fim os cursos em que não foi possível identificar a instância responsável pela carga horária.

Gráfico 6 – Alocação da PCC – Universidades Estaduais

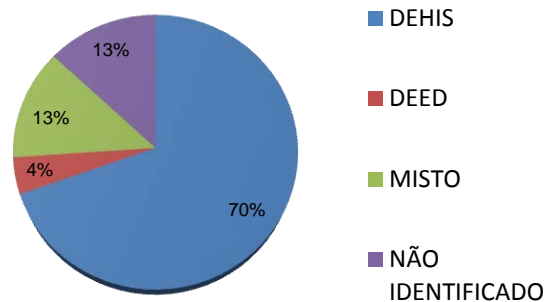
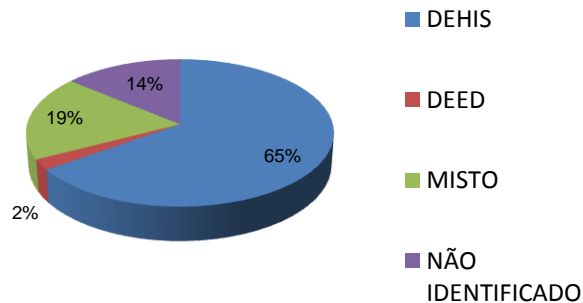


Gráfico 7 – Alocação da PCC – Universidades Federais



Em 70% dos casos nas universidades estaduais e 65% nas universidades federais, a PCC está sob a responsabilidade dos departamentos de História. Em apenas 4% nas estaduais e 2% nas federais a PCC está unicamente sob a responsabilidade dos departamentos de Educação. Em 13% nas estaduais e 19% nas federais, essa responsabilidade é dividida entre as duas áreas. E em alguns casos não foi possível identificar.

Os departamentos de Educação são responsáveis pela PCC principalmente nos casos em que as disciplinas pedagógicas foram alocadas como PCC nos currículos. Enquanto que os departamentos de História são responsáveis pela PCC

tanto nos casos de disciplinas específicas quanto nos casos em que a carga horária foi diluída nas disciplinas de conteúdo.

Esses dados revelam a alocação, mas, além disso, revelam coerência com as Diretrizes de História, no sentido de não separar a formação em história e a formação em ensino.

2.2.1 Concepções de história

Currículos de História para o Ensino Superior são documentos ligados ao fazer didático dos historiadores da forma mais direta. Sem muitos intermediários, como é o caso dos currículos escolares básicos, os profissionais que trabalham na formação dos futuros professores e pesquisadores de História assinalam nos PCC a sua visão sobre a disciplina em todos os âmbitos. Resulta, portanto, que os desenhos curriculares podem ser tomados como documentos importantes – embora não únicos – sobre as concepções de história que estão na base das ações formativas de seus formuladores. Não se trata de uma concepção específica, referente a uma ou outra escola ou movimento historiográfico, mas um modelo geral, que sedimentou as várias contribuições e polêmicas ao longo do século XIX e, no caso do ensino da História do Brasil, até os princípios do século XX.

É possível notar que os currículos de licenciatura em História, assim como os de bacharelado, derivam de um “ancestral comum”, um desenho canônico que se repete na ampla maioria dos casos analisados nesta pesquisa. Assim, o desenho quadripartite da “História Geral”, que se repete sem concorrente nos desenhos curriculares analisados, é descendente das ideias de “História Universal” e “História da Civilização” (PHAM). Longe de ser inocente, essa forma de periodizar a história e organizar o ensino universitário acaba carregando consigo os conceitos que a teceram originalmente:

O quadripartismo tem como resultado privilegiar o papel do Ocidente na história do mundo e reduzir quantitativa e qualitativamente o lugar dos povos não-europeus na evolução universal. Por essa razão, faz parte do aparelho intelectual do imperialismo. Os marcos escolhidos não têm significado algum para a imensa maioria da humanidade: fim do Império Romano, queda de Bizâncio. Esses mesmos marcos destacam a história das superestruturas políticas, dos Estados, o que também não é inocente. (CHESNEAUX, 1995, p. 95).

Um exemplo claro da manutenção desse modelo quadripartite, que prioriza História Geral, é a não inclusão de temas de demanda social, como é o caso da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, nos currículos. No universo da pesquisa, dos 73 PPC, 46 PPC incluíram o tema da História da África ou Cultura Afro-brasileira em seus currículos, em formato de disciplinas, e, apenas 12 cursos o fizeram com temas relacionados à história e cultura indígena, como está previsto nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Da mesma maneira, a estrutura canônica dos currículos para a história do Brasil Colônia, Império e República, às vezes dissimulado como “Brasil I, Brasil II, Brasil III”, também reflete uma perspectiva de história que aparentemente não é mais dominante, aquela centrada na história política e que vê na história do Estado a forma mais efetiva de periodizar o objeto em questão. Ela aparece ao longo do século XIX e, portanto, ocorre primeiro nos currículos da Educação Básica, uma vez que cursos universitários de História (e seus currículos) surgiram apenas no século XX, no contexto das discussões dos intelectuais brasileiros quanto à identidade nacional, à formação da nação e aos confrontos entre católicos e liberais (BITTENCOURT, 1992/93).

Se, por um lado, não é possível atribuir a um curso ou ao seu conjunto de professores uma determinada concepção historiográfica homogênea por conta de aderirem, no currículo que adotam, ao cânone curricular e periodizador da história mundial e nacional, por outro lado esta escolha não é vazia de consequências. Se entendemos que o meio é a mensagem, e a forma é também conteúdo, cabem algumas considerações sobre o significado da permanência hegemônica dos elementos básicos do desenho curricular dos cursos superiores em História. Essa permanência pode ser um indicativo de que não há efetiva renovação curricular, pelos mais diversos motivos, ou pode indicar que há sim renovação, mas ela não se expressa na forma dos currículos e, portanto, é limitada por ela em alguma medida. Quer dizer, as perspectivas que apontam para uma abordagem de história que foge dos cânones nacionais e internacionais herdados do século XIX podem – e geralmente estão – presentes nas bibliografias, nas aulas, em algumas práticas nos cursos de História, mas não chega a revolucionar o fluxo, como se as novas águas não chegassem a forçar as margens e o curso já estabelecido nesses rios.

Alguns PPC reconhecem textualmente que os currículos com divisões

tradicionais estão superados, afirmando que a divisão cronológica e linear dos conteúdos não dá conta da diversidade do debate historiográfico atual; entretanto, essa preocupação não está refletida na organização das propostas, ou pelo menos não na divisão das disciplinas, embora seja verificada indiretamente nas referências utilizadas e na abordagem de cada disciplina no currículo real. Alguns exemplos dessa reflexão estão nos PCC da UEFS, da UESB e da UNIOESTE:

São três os motivos que justificam a reforma curricular de História. O primeiro deles diz respeito às determinações legais. A segunda, se refere as mudanças postas nas áreas de História e Educação nas últimas décadas. Como bem sabem os professores do curso, o currículo vigente jamais passou por qualquer tipo de reformulação. Trata-se da mesma “grade curricular” elaborada em 1986, quando o curso de graduação em História foi criado na UEFS. **Com uma clara inspiração na reforma de 1968, a sequencia quadripartide (antiga – medieval – moderna - contemporânea), a conformação rígida em disciplinas, a ideia de linearidade cronológica que fundamenta os pré-requisitos, a pretensão em se esgotar todos os conteúdos pertinentes ao campo da História e a ausência da prática da pesquisa são características de um curso que não atende às perspectivas postas pelos debates historiográficos que já há algum tempo nos ocupam.**

É flagrante nas queixas de professores e alunos que não há correspondência entre as interpretações correntes sobre o conhecimento histórico e ensino/aprendizagem com a “grade” curricular que atualmente norteia o nosso curso. Como pensar sobre as interfaces entre a História e a Antropologia, Linguística, Sociologia, Filosofia, Geografia, Literatura... com um currículo que delimita as demais áreas do conhecimento em breves “introduções”, enquanto saberes a parte desvinculados da formação do historiador? Como contemplar diferentes leituras historiográficas quando se pretende encerrar nos limites das disciplinas “toda a História” referente a determinados períodos e espaços? Tal ênfase conteudista e totalizante, tão criticada desde os anos de 1970, é subjacente à leitura de que é possível “esgotar” as análises sobre recortes históricos, encerrando-os dentro de certa carga horária, concepção teórica e bibliografia. Disposta a esquivar-se de tamanha fraude, a maioria dos professores assume em sala de aula a tarefa de explicar aos alunos que a conformação de certas discussões em disciplinas específicas e o estabelecimento de determinados enfoques historiográficos traduz tão somente uma escolha didática, e não uma determinação histórica ou acadêmica a ser referendada a cada semestre. **O que propomos é que tamanha obviedade seja explicitada na própria concepção do curso**, garantindo espaço para que temáticas, abordagens e problemas pertinentes ao debate historiográfico possam ser adicionados, ampliados ou revisitados sempre que for pertinente.” (PPC UEFS, p. 4-5)

No caso do curso de História, tornou-se pacífico o entendimento de que **a visão tradicional da História, em suas matizes positivista-factual e culturalista, centradas na ditadura da cronologia e na divisão e compartimentação do processo histórico em idades estanques deveriam ser superadas.** Na concepção de curso de História implícita no novo currículo ora apresentado tal superação deverá ser alcançada através da busca de novas alternativas teórico-metodológicas e de objetos de estudo capazes de fornecer ferramentas e chaves para a apreensão de um conhecimento histórico inserido em uma visão problematizadora, dinâmica, abrangente e científica. (PPC UESB, p.15)

O modelo tradicional de grade curricular, baseado no quadripartismo e numa periodização cronológica, não responde a esses anseios. Da mesma forma, um modelo curricular com ênfase ou no conteúdo ou nos procedimentos para transmissão dos conhecimentos mostra-se inadequado por não dar conta da contínua revisão a que são submetidos todos os conhecimentos, seja em decorrência de novos conhecimentos gerados por novas pesquisas, seja por mudanças nos próprios paradigmas que impulsionam o próprio desenvolvimento científico. (PPC UNIOESTE, p.3)

Os projetos mencionados fazem uma crítica à divisão tradicional, entretanto suas grades estão divididas exatamente dentro do modelo quadripartite. Como exemplifica a grade da UEFS: História e Teoria I, História e Teoria II, História da Antiguidade, História Medieval, História do Brasil I, História do Brasil II, História do Brasil III, História do Brasil IV, História da África, História Moderna, História Contemporânea I, História Contemporânea II, História da América I, História da América II, História da Bahia, Estudos afro-brasileiros.

Essa organização curricular já foi identificada em pesquisas realizadas por Flávia Caími (2013) e por Margarida Dias de Oliveira e Itamar Freitas (2014). Caími analisou projetos de 30 cursos presenciais de História no Brasil, de universidades federais, estaduais, privadas e centros universitários particulares e afirma que

A maioria absoluta das matrizes dispõe as disciplinas obrigatórias na perspectiva curricular mais clássica, num ordenamento cronológico-linear, do passado para o tempo presente. Assim, os estudos históricos iniciam com disciplinas relativas à pré-história, passando pela história antiga, medieval, moderna e contemporânea, ao longo da matriz. As disciplinas concernentes à história da América e do Brasil são dispostas na sequência da história geral, buscando integrar as diferentes escalas geográficas – mundial, americana e nacional – na mesma perspectiva temporal, ou seja, cronológico-linear. (CAÍMI, 2013, p. 197)

Oliveira e Freitas apresentam alguns resultados de pesquisa que analisou 34 Programas de Cursos em universidades federais, em 22 Estados brasileiros. Chega a uma conclusão idêntica a deste trabalho e ao de Caími. Oliveira e Freitas classificaram as disciplinas ofertadas em saberes a ensinar, saberes da prática de ensino e saberes teóricos. Na classificação dos saberes a ensinar aparecem justamente as disciplinas tradicionais encontradas nesta pesquisa.

Inventariamos os programas e efetuadas a classificação e análise, concluímos que a carga horária total dos cursos reserva 38% das horas para os **saberes a ensinar** – histórias da África, cultura afro-brasileira e indígena, América, Antiga, Antiga e Medieval, Ásia, Brasil, Contemporânea,

Local/Regional, medieval, Moderna, Pré-História e História do Tempo Presente. (OLIVEIRA; FREITAS, 2014, p. 112)

Alguns cursos conseguiram manter disciplinas fora da lista tradicional (Quadro 1) no total da carga horária, mas não são todos. São disciplinas dentro do próprio campo da História, com recortes espaciais - África, Ásia, Oriente -, ou recortes temáticos, religião, artes, meio ambiente, política, movimentos sociais.

Quadro 1 - Disciplinas não tradicionais

Disciplina	Instituição
História e Religiões	UENP
História das Religiões	UEA UNICENTRO - Guarapuava
História da Ásia	UNIFESP
História das Ideias Políticas História da Ciência e da Técnica História da Arte	UEMS - Dourados
História da Arte	UERN UFRN - Caicó
História da Ásia e África	UESPI
História do Oriente	UFAC
História da Arte História das Ideias Políticas e Sociais	UFMG
História e Movimentos Sociais	UFU - Pontal
História dos Movimentos Sociais no Brasil	UNIR – Rolim de Moura
História Ambiental História da Filosofia	UNESP – Assis
Filosofia da História	UFRR UNICENTRO - Irati
Arquivos, Centros de Documentação e Museus	UNIOESTE
Pensamento Negro e Antirracismo	UNEB
Movimentos Sociais do Campo e Reforma Agrária	UEMS - Dourados

Fonte: Projetos Pedagógicos dos Cursos

Muitos cursos mantêm disciplina de outras áreas do conhecimento com a justificativa da formação interdisciplinar, prevista inclusive nas Diretrizes de História, como lembram Lima e Azevedo (2013, p.140):

A interdisciplinaridade é uma necessidade das ciências atuais, em particular da História que é, em sua gênese, uma disciplina marcada pela interação de

conhecimentos de diferentes áreas. Nas DCN dos cursos de História, de 2001, foi demonstrada a necessidade de uma formação que atendesse às exigências de cada localidade, sobretudo, quando se trata da licenciatura, que deve além de possibilitar um domínio de conteúdo, proporcionar um domínio de metodologias na área de ensino e a capacidade de transformar o conhecimento teórico em conhecimento escolar. (2013, p. 140)

A maioria das disciplinas desse grupo interdisciplinar que constitui os currículos pertence à Filosofia, Sociologia, Política, Antropologia, Arqueologia e Geografia, mas há casos especiais de disciplinas da Biologia, da Matemática, da Informática, além de disciplinas da Língua Portuguesa nos cursos que mantêm troncos comuns para todas as licenciaturas na primeira série.

Quadro 2 - Disciplinas de outras áreas do conhecimento

Área	Disciplina	Instituição
Filosofia	Filosofia	UEMS - Amambaí, UNEAL, UNICENTRO - Guarapuava, UNIFAL, UNIR - Rolim de Moura
	Introdução à Filosofia	UEA, UECE, UFES, UFSJ, UFU - Uberlândia, UNEMAT, UNIRIO, UESB
	Fundamentos da Filosofia	UFRB
	Filosofia I e II	UFAC
	Introdução à Filosofia e à Política	UFMT - Rondonópolis
Arqueologia	Arqueologia	UFRGS, UERN, UFAL, UFPI
	Introdução à Arqueologia	UFMS - Aquidauana UNEMAT, UESPI
Antropologia	Introdução à Antropologia	UECE, UFSJ, UNB
	Antropologia Social	UEA
	Temas de Antropologia Cultural Antropologia Cultural	UEG – Morrinhos UFMS - Aquidauana, UFPR, UFU - Uberlândia, UNEMAT, UNIR, UFPI, UNICENTRO - Guarapuava, UERR, UESB
	Antropologia e História	UEL
	Antropologia Antropologia I e II	UFPeI, UNEB, UNIFAL, UNIPAMPA UNIR UFAC
Sociologia	Introdução à sociologia	UECE, UFRR, UFRRJ, UFSJ, UNEMAT, UESB
	Temas de Sociologia	UEG - Morrinhos

	Introdução às Ciências Sociais	UFES, UFRB, UNIRIO
	Sociologia I e II Sociologia	UFAC UFMS - Pantanal, UFU - Pontal, UNEAL, UNEB, UNICENTRO - Guarapuava, UNIFAL, UNIPAMPA, UNIR
	Ciências Sociais (Sociologia/Antropologia/Economia)	UFMT - Rondonópolis
	Sociologia da Cultura	UNICENTRO - Irati
	Fundamentos da Crítica Social	UFFS
Geografia	Introdução à Geografia	UECE
	Noções Geográficas para a História	UEL
	Geografia Humana e Econômica	UERN
	Geografia do Espaço Mundial	UFMS - Pantanal
	Tópicos Especiais para a Geografia Geral, do Brasil e do Campo	UEMS - Dourados
Política	Introdução à Ciência Política	UFRRJ
	Ciência Política	UNEAL, UERN
	Teoria Política	UNIFAL
	Economia Política	UNIFAL
Outras	Biologia da Conservação	UEMS - Dourados
	Matemática / Estatística Básica Letramento Matemático	UFFS UFTM
	Tecnologia da Informação e Comunicação no Ensino de História	UFT
	Direitos e Cidadania Direitos Humanos e Cidadania	UFFS UNIPAMPA
	Humanidades	UERR
	Educação do Campo	UEMS - Dourados
	Regionalização do Espaço Mundial	UFES
	Seminário Educação e Sociedade	UFRRJ
	Meio Ambiente, Economia e Sociedade	UFFS
	Introdução à Computação Informática aplicada à Educação	UEA UEMS

Fonte: Projetos Pedagógicos dos Cursos

Os cursos justificam a inclusão das disciplinas de outras áreas do conhecimento em seus projetos, argumentando que o futuro professor de História precisa saber dialogar com outras áreas, superando as divisões disciplinares, para

melhor compreensão das experiências humanas no tempo.

Capacidade de perceber a unidade do social **ultrapassando as várias divisões disciplinares**, (História, Antropologia, Sociologia, Economia, Ciência Política, etc.), temáticas (História política, História social, História econômica, História cultural, etc.), geopolíticas (História do Brasil, História da América, História da Europa, História do Extremo Oriente etc.), cronológicas (Antigüidade, Idade Média, Idade Moderna, Idade Contemporânea, Tempo Presente, etc.) ou espaciais (global, nacional e regional) do processo histórico. (PPC UFRGS, p.5)

É necessário que o futuro bacharel e **professor de História saiba dialogar com o conhecimento produzido por outras ciências sociais e/ou humanas**, incorporando outros conceitos explicativos da diversidade da experiência humana ao longo do tempo histórico. É igualmente necessário que o professor de História perceba a importância de **trabalhar projetos de trabalhos interdisciplinares** (também com as ciências da natureza e as exatas) na escola sem perder a especificidade de sua disciplina. (PPC UFG Catalão, p. 11)

O profissional formado pelo Curso de História do Campus de Caicó deverá estar capacitado a associar teoria e prática nos âmbitos do ensino, possuindo o domínio do conhecimento histórico tanto em seu processo de produção quanto de difusão. Como o perfil deste curso é de formação de professores, **é necessário que este profissional ultrapasse os limites dos conteúdos específicos da disciplina histórica**, lançando mão de diversos saberes em sua prática pedagógica, ou seja, **trabalhar no âmbito do que a Escola dos Annales denominou de “interdisciplinaridade histórica”** (REIS, 2000), dialogando com os conhecimentos da Antropologia, da Geografia, da Economia, da Sociologia, da Ciência Política, da Literatura, enfim, possuir um diálogo constante com outras disciplinas. Esta formação habilita o historiador a intervir em ações relacionadas à preservação do patrimônio, à assessorias públicas e privadas no tangente à arte, cultura e turismo, dentre tantas outras demandas do mundo contemporâneo. (PPC UFRN Caicó, p.24)

Talvez não se esteja apresentando nenhuma novidade do ponto de vista teórico-metodológico, mas o novo é propor uma modalidade de graduação onde os educadores façam uma revisão de suas práticas. E como fazer isso? **Através de uma formação profissional que seja Interdisciplinar e que indique metodologicamente as condições de possibilidades de comunicabilidade entre ciências e artes, ciências e tradições, razão e sensibilidades, artes e espiritualidade.** Um curso de graduação que forje educadores abertos, reflexivos, críticos, utópicos. Seguindo essa trilha, precisamos aprender a religar a parte e o todo, o texto e o contexto, o global e o local, o universal e o planetário, conhecermos minuciosamente a nossa ilha, mas não perdermos de vista o horizonte. Queremos um professor que não seja uma caixa fechada e uniformizada, mas uma verdadeira caixa de Pandora, uma vez que se acredita numa educação em nível de graduação que promova as interfaces entre o mundo físico, biológico e cultural, entre o ensino e a pesquisa. (PPC UFPI, p.7)

Quanto às correntes históricas, exceto um PPC com filiação marxista explicitada no texto (que abordaremos adiante), nos demais não é possível

estabelecer correntes teóricas unívocas de filiação dos currículos dos cursos, apenas influências teóricas presentes nos PPC. De modo geral os projetos expressam os consensos teóricos básicos do campo na atualidade, entre os quais a história como ciência, a história como construção e não conhecimento dado, a história somente possível através de recortes, perspectivas ampliadas de fontes, abordagens, metodologias e temas. A reflexão da história como ciência aparece em alguns projetos:

Como disciplina científica, o papel da História não é ser a guardiã de uma tradição, preservando aquilo que se sabe, mas o de investigar o que não se sabe, vale dizer, reconstituir, interpretar e produzir versões sobre os fatos humanos do passado, resultados que serão sempre novos, pois guiados pelos questionamentos do presente. (PPC UNIFESP, p.12-13)

O trabalho de reconhecimento da área é uma etapa necessária porque auxilia na compreensão do empenho que possibilitou a estruturação do saber histórico, ocorrência essencial, para que a História seja tomada **não como ciência exclusivamente devotada ao passado e sim como conhecimento que interessa ao presente** porque facilita a compreensão das condições existenciais contemporâneas da humanidade. (PPC UFGD, p.13)

Do ponto de vista epistemológico e paradigmático da área específica de conhecimento, este Projeto Pedagógico se referencia na compreensão de que a História é plural. Ainda que uma ou outra vertente historiográfica goze de maior prestígio entre a maioria da comunidade dos historiadores em determinados momentos. Essa pluralidade se manifesta nas distintas concepções da relação cognitiva sujeito-objeto do conhecimento, **na definição do caráter do conhecimento histórico no que tange à cientificidade, à veracidade e à objetividade/subjetividade, cuja discussão é remetida para o debate acadêmico.** Sendo a História plural, o Projeto Pedagógico dos cursos da UEG tem a pretensão de ser espaço de diálogo entre os diferentes paradigmas, inclusive os “rivais”, na expressão de Ciro Flamarion Cardoso (1997), e as diversas especialidades, incluindo as demais disciplinas com as quais a História mantém afinidades e se relaciona. (PPC UEG Morrinhos, p.12)

A noção de história como ciência aparece aqui coincidindo com a perspectiva de Jörn Rüsen (2001, p. 99): conhecimento provisório, que pode ser superado a qualquer momento por novas pesquisas e que serve para orientar a ação humana no presente, “narrar fundamentalmente, como forma especificamente científica do pensamento histórico, significa, pois, proceder metodicamente ao rememorar o passado humano a fim de orientar o agir e o sofrer no tempo presentes”.

Outro elemento encontrado nos currículos é a história entendida como

construção e não conhecimento dado, ou seja, a necessidade de o professor conhecer o processo de constituição do conhecimento histórico, de ser um pesquisador na sua prática docente.

O conhecimento deve ser entendido como uma construção, uma elaboração intelectual, o resultado de um fazer histórico, uma “operação histórica” que parte de um lugar de onde anuncia o historiador o seu discurso. O conhecimento histórico não deve ser concebido como uma operação de coleta e organização de fatos objetivos, por um historiador que pretende toda objetividade na relação com seu objeto de conhecimento, mas como construções cuja operação é preciso levar o aluno a desvendar, como parte de estimular uma postura ativa diante da pesquisa, da construção do conhecimento e das discussões referentes à sua transmissão. Superar essa tendência carregada de ressonância positivista no ensino universitário de história requer, nas palavras de uma autora, “a realização na sala de aula da própria atividade do historiador, a articulação entre elementos constitutivos do fazer histórico e do fazer pedagógico. (PPC UERN, p.28)

O desafio central do curso de história é ensinar a pensar historicamente. Para isso, o conhecimento dos processos históricos é imprescindível, porém não menos importante é **compreender a produção do conhecimento histórico. Isto é, não se trata de aprender um maior número de informações históricas mas sim formar-se para compreender como estes conhecimentos são produzidos**, possibilitando tornar-se um produtor de conhecimento histórico e desta forma relacionar-se de forma crítica com este conhecimento. Isto permitirá perceber o conhecimento histórico enquanto produção, não buscando tão somente apreender as informações apresentadas mas igualmente questionar as condições de produção e os critérios de validade destas informações.”(PPC UFFS, p.11)

A história é possível através de recortes, pois tanto na pesquisa como no ensino de História não há a possibilidade de tratar de toda a história, precisamos fazer recortes, escolhas. Tais recortes dependem do contexto do currículo, da escola, do curso de formação de professores, da legislação vigente.

O curso de Licenciatura Plena em História da FAFIDAM/UECE dispõe seu quadro de disciplinas compondo Unidades Temáticas, quais sejam: Disciplinas Introdutórias, Teorias da História, História do Brasil e História do Ceará, História e Ensino, História Geral, e Disciplinas Pedagógicas. As disciplinas estão dispostas ao longo dos semestres, a partir de critérios cronológicos e/ou temáticos, de modo que articule conteúdos coerentemente e possibilite progressão temática e /ou cronológica. Além disso, é fundamental relacionar os conteúdos historiográficos com as disciplinas da área de teorias da história, bem como da área pedagógica. (PPC UECE, p.22)

As perspectivas ampliadas de fontes, abordagens, metodologias e temas são as que mais são debatidas nos PCC, em que há a necessidade de incluir todos

os sujeitos na história escrita e ensinada na academia e na escola.

Tornou-se imperativa a ampliação dos horizontes de observação do(a) historiador(a) e a redefinição de seus objetos de estudo, de suas abordagens e mesmo de suas fronteiras de atuação, exigindo então alternativas de intervenção mais consistentes sintonizadas com o mundo contemporâneo. E, portanto, no âmbito dos cursos universitários de História, tais alternativas passaram a implicar numa recomposição de suas respectivas matrizes curriculares, de maneira a que elas estejam mais afinadas com seu próprio tempo. (PPC UDESC, p.6)

As novas perspectivas no campo documental e metodológico que se abriram para a História nas últimas décadas foram acompanhadas pela tomada de consciência, por parte dos historiadores, dos processos nos quais seu ofício está envolvido, incluindo as lutas sociais e a reivindicação de direitos sociais, de grupos, de indivíduos, de etnias, emergência da força das identidades coletivas como elemento de sustentação dos grupos humanos. Essas novas perspectivas dizem respeito ao compromisso social do historiador, uma vez que, numa sociedade desigual, o historiador eleva, ao incorporar certos indivíduos, grupos ou classes a sujeitos da história, sagra-os como portadores de um saber, admitindo a validade de sua visão de mundo no conjunto dos grupos sociais. Do mesmo modo, ele pode adotar uma versão única da História, transmitindo-a a seus alunos, às vezes inadvertidamente, reproduzindo assim o discurso de um grupo social específico, em geral aquele ligado às estruturas de poder dominante. (PPC UERN, p.27)

Nesse horizonte, o domínio dos novos pressupostos teóricos e metodológicos e o tratamento de conteúdos histórico-históriográficos devem sinalizar para a abordagem de temas e problemas até há pouco tempo secundarizados e/ou ignorados na formação dos profissionais da História. Assim, cultivar a visão de História-processo é reconhecer que a realidade histórico-social é multideterminada e obra de sujeitos coletivos, de grupos e classes sociais que agem de forma plural em diferentes espaços e situações. É não perder de vista a presença e o contributo das camadas e grupos marginalizados e silenciados pelo discurso hegemônico. É contemplar as diversas formas de expressão e representação da sociedade e o papel que desempenham na conformação dos produtos históricos. É descobrir materiais documentais e simbólicos que ligam o passado ao presente e vice-versa. É valorizar a memória social em suas diferentes manifestações, como instrumento e estratégia de construção de identidades, de enraizamento cultural. É propiciar o resgate, a preservação e difusão da memória histórica local e regional, estimulando a formação de uma consciência de coletividade e de destinos comuns, adstritas aos múltiplos agentes históricos constitutivos do todo social. (PPC UESB, p.16)

Vários autores são citados nas definições das concepções de história dos cursos. Sem dúvida o mais mencionado é Marc Bloch. Além dele, aparecem Karl Marx, Friedrich Engels, E. P. Thompson, Jean Chesneaux, Michel de Certeau, J. Le Goff, Peter Burke, Clifford Geertz, Pierre Villar, entre outros. Entretanto, tais autores não aparecem como referências às suas filiações teóricas exatamente, mas usando-

os, concordantemente, claro, para exprimir e legitimar alguns postulados defendidos no Projeto do Curso.

A grande maioria dos cursos opta, embora não explicita isso no texto, por fazer um curso plural, em que os alunos tenham acesso a uma visão panorâmica da área de conhecimento, com o maior número de abordagens possíveis, já que a graduação não é momento de formar a especialidade. O curso da UFRB exemplifica esse posicionamento:

O corpo docente revelou uma pluralidade de pensamentos e formações oriundas das próprias transformações no interior dos departamentos de história das universidades brasileiras. (...) **Aqui entendemos que o curso deve contemplar, de forma mais ampla possível, as opções teórico-metodológicas e as possibilidades de objetos** que compõe a produção do conhecimento histórico, tanto em relação à composição de seu quadro docente, quanto em relação ao momento da historiografia brasileira.

A ideia do curso de graduação é **proporcionar ao discente uma visão panorâmica da multiplicidade de abordagens que integram o campo das discussões historiográficas atuais**, fornecendo-lhe condições teóricas e metodológicas de tornar-se um professor apto à realização de atividades de pesquisa na prática educativa e ao mesmo tempo o instrumental necessário ao prosseguimento da carreira acadêmica nas diversas pós-graduações nacionais e internacionais. Na Licenciatura procurará criar condições para o futuro especialista, seja no Ensino Fundamental e Médio, seja nos cursos superiores e entidades de pesquisa, possa com clareza definir suas escolhas teórico-metodológicas, fazendo da história, para além do espaço dos cursos superiores, instrumento de debate da condição humana ao longo do tempo.” (PPC UFRB, p.8)

Em alguns casos opções teóricas se sobressaem a outras, mesmo não sendo a única. Encontramos PCC com tendências marxistas, ou com clara sobreposição da Nova História. Os trechos a seguir exemplificam esses casos em que uma tendência fica mais aparente:

Este Projeto Pedagógico Unificado dos cursos de História oferecidos pela Universidade Estadual de Goiás se referencia na concepção de homem como um ser histórico, que, impulsionado por necessidades materiais e pela busca de sentido para o agir e o próprio existir individual e coletivo, transforma o mundo e a si mesmo condicionado pelas condições materiais de existência, pelas relações sociais e pelos valores vigentes em cada contexto histórico. (PPC UEG Morrinhos, p. 11)

Poderíamos afirmar que o objetivo do curso de História é fazer uma análise conjuntural e estrutural da sociedade estudada, com o sentido de descobrirmos o seu funcionamento essencial, as desigualdades nela existentes e o caráter suportável ou insuportável das contradições sociais – eis o sentido da história total. (PPC UFRR, p.9)

Entendemos que é importante centrar a discussão acerca das principais vertentes que inspiram o trabalho do historiador, desde o momento em que a História torna-se, no século XIX, uma disciplina propriamente dita. É valioso ressaltar a necessidade de um maior tempo para trabalhar aquelas correntes que são nossas maiores fontes inspiradoras no momento, como é o caso da chamada Nova História. (PPC UFSC, p.44)

O único curso da amostra que expressa uma opção teórica é o curso da UNIR - Universidade Federal de Rondônia . O PPC inicia o item “Princípios”, em que trata dos princípios que embasam o curso já delimitando a concepção que adotam no curso.

Por meio do Materialismo Histórico e Dialético na educação, objetivamos implementar o debate, ensino, pesquisa/investigação e extensão, considerando a gestão da escola vinculada à produção social, refletindo sobre a concepção dialética, enquanto concepção de mundo que abarca as dimensões que sintetizam o vínculo entre a teoria e a prática envolvendo a concepção de educação, do pensamento, da natureza e da sociedade. A partir desta concepção assumimos como princípio básico de nosso projeto que toda educação é política. (PPC UNIR, p. 11)

E seguem argumentando por que essa opção seria a melhor alternativa na formação de professores para a Educação Básica.

Para tanto, se faz necessário levantar questões referentes aos motivos que têm levado estudiosos/as e educadores/as em fins dos anos 1980 e início dos anos 1990 a se distanciarem de referenciais marxistas, como análise do vínculo teoria e prática na educação. É importante compreender os conceitos básicos que estruturam essa teoria, comparando-os com os conceitos da teoria neoliberal, buscando responder indagações quanto ao aviltamento do marxismo nos meios acadêmicos.

Os postulados aqui indicados nos ajudarão a planejar estudos e atividades pertinentes à formação docente capazes de ajudar aos futuros educadores e educadoras a compreenderem as possibilidades e limites das práticas pedagógicas, no seio das escolas marcadas pelo poder pedagógico determinado pela classe dominante. Os professores e as professoras precisam ter um domínio de pressupostos epistemológicos, possíveis de encontrarem respostas concernentes ao que fazer quando se fizer necessário contrapor-se às regras, que venham tolher a criatividade dos/as discentes e docentes limitando a capacidade de pensar de ambos. (PPC UNIR, p. 11)

Segundo o PPC da UNIR, o materialismo histórico e dialético é a mais rica referência para compreender a sociedade e suas contradições, o significado do conhecimento nas mais diversas áreas e por isso a melhor maneira de formar novos professores de História.

O materialismo histórico e dialético, por considerar o mundo das ideias construído a partir da realidade objetiva da sociedade e da natureza, nos mostra que o estudo do papel das ideologias na construção e apreensão do conhecimento das diversas áreas do saber, **se constitui na mais rica referência possível de orientar o significado do conhecimento multifacetado**, visto que advém da compreensão do papel decisivo do que fazer de homens e mulheres, enquanto construtores da história nos dois pólos desta dimensão - o da história da sociedade e o da história da natureza e suas contradições. (PPC UNIR, p. 12)

No conjunto de cursos analisados aqui (96 cursos), apenas dois têm proposta de uma grade curricular que foge ao tradicional, a UFPA e a UFTM, a primeira com o curso criado em 1954 e a segunda com o curso criado desde 2008.

O curso de História da Universidade Federal do Pará se propõe a praticar um currículo diferente do tradicional cronológico e linear, na organização das disciplinas.

Assim, o Núcleo de Formação Histórica e Historiográfica propõe o abandono de disciplinas como História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea, em favor de disciplinas que abordem tópicos específicos, os quais tenham relação mais direta com a experiência histórica brasileira e que permitam, também, um enfoque circunscrito (e, portanto, mais profundo) sobre a historiografia existente. (PPC UFPA, p.5)

Essa proposta de currículo da UFPA está organizada em núcleos: Núcleo de Formação Histórica e Historiográfica (Teoria e Metodologia da História, História Geral, História Americana e História do Brasil), Núcleo de Formação Docente (Formação Básica da Licenciatura, Prática Curricular Continuada, Estágio Curricular Supervisionado e Pesquisa em Ensino de História).

O primeiro núcleo é composto da seguinte forma:

Teoria e Metodologia da História

- Introdução aos Estudos Históricos
- Matrizes do Pensamento Historiográfico do século XIX
- Matrizes do Pensamento Historiográfico do século XX
- Teoria da História do Brasil

História Geral

- Formação do Pensamento Clássico
- História do Feudalismo
- Formação dos Estados Nacionais

- História da África
- História das Revoluções
- História do Imperialismo
- História do Tempo Presente

História Americana

- História da América Colonial
- Formação dos Estados Nacionais e dos Regimes Autoritários na América
- História da América Contemporânea
- História da Pan-Amazônia

História do Brasil

- História do Brasil Colonial
- História do Brasil Imperial
- História do Brasil República (1889-1945)
- História do Brasil República (1945-Tempo Presente)
- História Indígena e do Indigenismo
- História da Amazônia I, II, III

O Núcleo de Formação Docente é dividido da seguinte forma:

Formação Básica para a Licenciatura

- Psicologia da Educação e da Aprendizagem
- Psicologia da Educação e da Aprendizagem
- Legislação Educacional
- Didática Geral
- Didática Específica da História
- Libras

Prática Curricular Continuada – PCC

- PCC I – Estratégias de Ensino de História (2º ao 5º ano)
- PCC II – Estratégias de Ensino de História (2º ao 5º ano)
- PCC III – Estratégias de Ensino de História (6º ao 9º ano)
- PCC IV – Estratégias de Ensino de História (6º ao 9º ano)
- PCC V – Estratégias de Ensino de História (Ensino Médio)

- PCC VI – Texto Didático: produção e usos
- PCC VII – Ensino de História e Linguagens: literatura e mídias
- PCC VIII – Ensino de História: museus, galerias e monumentos.

Estágio Curricular Supervisionado

- Estágio Curricular Supervisionado I
- Estágio Curricular Supervisionado II
- Estágio Curricular Supervisionado III
- Estágio Curricular Supervisionado IV

Pesquisa em Ensino de História

- Metodologia da Pesquisa em Ensino de História
- Monografia I e II

As disciplinas rompem em certa medida com a linearidade, principalmente na “História das Revoluções”, “História do Imperialismo”, “História do Tempo Presente”. Nas demais temos cada uma das tradicionais representadas e com ementas que não fogem muito do que os outros cursos analisados propõem; assim, “Formação do Pensamento Clássico” é a História Antiga, “História do Feudalismo” é a História Medieval, “Formação dos Estados Nacionais” é a História Moderna. E na História do Brasil temos a mesma divisão, Colônia, Império, República. Nessa grade fica clara a dificuldade em romper totalmente com o tradicional.

O curso realmente consegue fazer algumas alterações ao tradicional, mas os pontos de destaque para a mudança é o eixo de Pesquisa em Ensino de História que prevê a elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC em Ensino de História. Segundo as normas do PPC, “o trabalho de conclusão de curso envolverá as seguintes temáticas: a) História da Educação; b) Análise de Livros Didáticos; e c) Representações de Agentes Escolares em relação ao Saber Histórico Escolar” (PPC UFPA, p. 18). Com muito custo alguns cursos no Brasil estão conseguindo que sejam incluídas pesquisas na área de ensino nas monografias de final de curso, por isso o fato de a UFPA fazer essa proposta integral é ponto de destaque.

O segundo curso que tem uma proposta de currículo diferente é o da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, em Uberaba. O PPC divide as disciplinas em três eixos: Especificidades da Formação na área de Licenciatura em História, Múltiplas Linguagens, Vida em Sociedade e Formação Pedagógica Comum. Os

eixos são compostos, segundo o projeto, por disciplinas temáticas e por trabalho por projetos.

O eixo **Especificidades da Formação na área de Licenciatura em História** é composto pelas seguintes disciplinas, ao longo de oito semestres:

- Raízes da Modernidade
- O Ofício do Historiador
- O Estatuto da História
- A Escrita da História no Século XX: Renovação no Fazer e no Pensar
- As Minas e as Gerais: historiografia regional
- Dimensões, Abordagens e Domínios da História
- Seminários de História
- Terra *Brasilis*: Colonização Portuguesa na América
- Memórias e Práticas da Colonização Portuguesa: Brasil e África
- A Construção da Nação Brasileira
- República no Brasil: ordem e progresso?
- Autoritarismos e democracia no Brasil
- Estudos Brasileiros Contemporâneos
- Comunidades Orientais
- Sociedades africanas
- A Antiguidade e o Pensamento Clássico: Filosofia, Direito e Política
- O mundo medieval
- Modernidade: Um Novo Tempo, um Novo Homem, Novos Paradigmas
- Capital, Trabalho, Política e Revolução
- Mundo Contemporâneo: o “breve” Século XX?
- Mudanças Sociais Contemporâneas
- A América que os europeus encontraram
- Sociedade Colonial Americana
- Doutrinas, ideários e corolários na América do Norte
- Invenção da América Latina
- América Latina: ditaduras e revoluções
- América em Tempos de Globalização

O eixo das **Múltiplas Linguagens** se constitui das seguintes disciplinas:

- Leitura e Produção de Textos
- Letramento Matemático
- Metodologia Científica
- Comunicação, Educação e Tecnologias
- Estudos e Desenvolvimento de Projetos I, II, III, IV, V (Atividade Prática Curricular - APC)
- TCC I e II

E o eixo **Vida em Sociedade e Formação Pedagógica Comum** é composto pelas seguintes disciplinas:

- Homem, Sociedade e Cultura
- Formação sócio-histórica do Brasil
- Concepções de educação e novos paradigmas
- História da Educação no Brasil
- Teorias e Estratégias de aprendizagem
- Saberes do docente em História
- O Uso de TICs na aprendizagem de História (articulada com APC)
- O Saber Histórico na Sala de Aula (articulada com APC)
- Trabalho e Sociabilidade
- Política e organização da Educação Básica no Brasil
- Didática geral e saber docente
- O planejamento em educação
- Avaliação educacional
- Linguagem Brasileira de Sinais – LIBRAS
- Currículo Escolar
- Orientação Estágio Curricular Supervisionado I, II, III, IV
- Estágio Curricular Supervisionado I, II, III, IV

A lista de disciplinas que integram o currículo da UFTM é grande porque todas as disciplinas têm 15, 30 ou 60 horas, com exceção de “Homem, Sociedade e Cultura” e “Trabalho e Sociabilidade” com 90 horas cada, os “Estudos e Desenvolvimento de Projetos” que tem 120 horas e os Estágios Curriculares

Supervisionas com 105 horas cada. Sandra M. Dantas, coordenadora de curso e integrante da comissão de reformulação à época, em texto¹⁵ apresentado no ENPEH de 2011, explica os objetivos dos eixos propostos no PPC. Segundo a professora, o eixo Vida em Sociedade e Formação Pedagógica Comum prevê uma formação integrada em que se pretende que “o discente tenha melhores condições de pensar o mundo em diferentes perspectivas: econômica, política, artística, histórica, filosófica, sociológica, antropológica, social”. O eixo temático Múltiplas Linguagens “é um eixo integrador e mediador. Por meio desse eixo os aprendizes têm a possibilidade de incorporar instrumentos e habilidades para construir, refletir e exteriorizar suas aprendizagens”. No eixo temático Especificidades da Formação na área de Licenciatura em História “os aprendizes construirão as habilidades e competências relacionadas às especificidades da área do saber histórico” (DANTAS, 2011, p.8).

A intenção do PPC é fugir da linearidade e tirar o aluno da passividade na sala de aula, fazendo com que construa conhecimento ao longo de todo o curso. Pelo menos na proposta expressa no PPC eles conseguem isso, pois a grade é bastante distinta, com disciplinas temáticas com divisões não lineares e não cronológicas. Defendem o modelo no PPC argumentando que “o aluno deve ter a chance de construir conhecimentos mais sólidos, de natureza generalista e humanista, em oposição à profissionalização precoce e especializada que se verifica atualmente nos currículos convencionais” (PPC UFTM, p. 44).

O curso foi criado com o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), por isso atende às demandas sociais de formação de professores na região de Uberaba-MG, e o conhecimento histórico é justificado no PPC, como a seguir:

Em virtude de todos os homens terem consciência do passado, hoje é patente que o conhecimento histórico é fundamental para se compreender a trajetória e as transformações nas quais o homem está imerso. A compreensão do processo histórico torna os sujeitos mais conscientes de si e de suas práticas e, em ato contínuo, impulsiona a reflexão e transformação do real. (PPC UFTM, p. 25)

¹⁵ Sandra Mara Dantas apresentou o trabalho intitulado Professor/Historiador: Uma Proposta de Formação Profissional, no IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História 18, 19 e 20 de abril de 2011– Florianópolis/SC, em que apresenta elementos da criação do curso de História na UFTM em 2008, como o curso foi gestado e organizado.

2.2.2 Concepções de educação e de formação de professores

Não existe um modelo único de formação de professores nem de formação de professores de História, já que cada curso faz suas opções teóricas e políticas. Entretanto, as pesquisas da área e os debates e documentos escritos pela ANPUH precisam ser considerados, afinal temos no Brasil grupos específicos de pesquisa e estudo dessa temática e temos certas orientações gerais que deveriam ser seguidas no momento das definições curriculares. Um exemplo é a questão da indissociabilidade entre ensino e pesquisa e a não dicotomia teoria e prática.

O professor em formação tem que desenvolver a sua autonomia no processo de aprender, o que não significa que a formação seja autônoma, mas é uma interação, um diálogo entre professores formadores e futuros professores, universidade e escola. É necessário ter sempre claro que a licenciatura é um curso de formação de novos formadores. O professor, no seu exercício profissional, não apenas executa atividades aprendidas como o fará o engenheiro ao projetar e executar uma obra de construção civil, mas, além da atividade de ensinar história, matemática, filosofia, etc. o faz para formar outras pessoas, para desenvolver a consciência dos sujeitos envolvidos. A história, a matemática, etc. não têm função em si mesma na escola, mas no potencial formador, no aspecto social do conhecimento.

Tanto formadores como alunos, professores em formação, têm que estar cientes de que a licenciatura é um curso de formação inicial e não a própria prática profissional e que, portanto, haverá, em alguma medida, certa dissonância, porque não é possível prever nesta etapa todos os problemas que cada um dos alunos irá enfrentar em distintas escolas que podem vir a trabalhar no país. O que se faz na formação é uma instrumentação ou letramento docente¹⁶, para que, ao chegar à escola, o professor seja minimamente capaz de selecionar conteúdos, escolher estratégias de ensino para aquele grupo, naquele contexto. Na verdade a formação deve ser contínua, durante o exercício da docência. A partir desse entendimento, “não se pode pretender que a formação inicial ofereça 'produtos acabados', mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de

¹⁶ Sobre letramento docente ver ROSSO, A. et. al. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e algumas novas ficções na leitura da escola. **Revista Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, RJ, V. 18, N. 69, p. 821-842.

desenvolvimento profissional” (GARCIA, 1999, p. 27).

Os conhecimentos que construímos na formação inicial têm um prazo de validade ou, como disse Emilio Tenti Fanfani durante uma conferência¹⁷ em agosto de 2014 em Salvador-BA, nós, professores, nos tornamos obsoletos muito rápido, porque o conhecimento é muito dinâmico. Não podemos esperar que a formação inicial seja suficientemente completa a ponto de nos dotar de conhecimentos válidos e suficientes, de bagagem para toda a vida profissional.

Alguns Projetos Pedagógicos de Curso adotam o conceito de simetria invertida utilizado nas Diretrizes de Formação de Professores, Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, que diz o seguinte no Artigo 3º:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

(...) II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) **a simetria invertida**, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

Guiomar Namó de Mello, membro do Conselho Nacional de Educação e uma das relatoras do Parecer CNE/CP 009/2001, das Diretrizes de Formação de Professores define em que consiste essa ideia de simetria invertida:

A situação de formação profissional do professor é inversamente simétrica à situação de seu exercício profissional. Quando se prepara para ser professor, ele vive o papel de aluno. O mesmo papel, com as devidas diferenças etárias, que seu aluno viverá tendo-o como professor. Por essa razão, tão simples e óbvia, quanto difícil de levar às últimas conseqüências, a formação do professor precisa tomar como ponto de referência, a partir do qual orientará a organização institucional e pedagógica dos cursos, a simetria invertida entre a situação de preparação profissional e o exercício futuro da profissão. As diretrizes que se seguem procuram avançar nessa característica, buscando tornar coerente a formação do professor com a simetria existente entre essa formação e o futuro exercício da profissão. (MELLO, 2000, p. 102)

Mello define que o professor aprende seu ofício na condição de aluno e justamente por esse motivo o projeto de formação precisa ser muito bem definido. Entretanto, adiante no seu artigo, ela afirma que os cursos de formação precisam ser orientados, organizados com vistas à legislação da Educação Básica, já que, na

¹⁷ Conferência durante o X Seminário Internacional da Rede Estrado, 12 a 15 de agosto de 2014.

sua visão, os professores são necessários para esse projeto de educação, desconsiderando que as instituições têm autonomia, a área de conhecimento tem autonomia para pensar e propor uma formação. A formação de professores deve sim atender às demandas sociais, mas isso não significa estar subordinada à legislação que rege a Educação Básica. Ao contrário, significa que a universidade precisa dialogar com esse nível de ensino para que os cursos atendam às necessidades da escola, sem deixar de lado as demandas que são da própria área de história, da universidade.

Uma consequência disso é que a educação inicial de professores deve ter como primeiro referencial as normas legais e recomendações pedagógicas da educação básica. **Os professores não são necessários para qualquer projeto pedagógico**, mas para aqueles que vão ser executados sob a orientação normativa das diretrizes curriculares nacionais e sob a recomendação dos parâmetros e planos curriculares formulados pelo MEC, pelos sistemas públicos de ensino e pelas escolas particulares. **Os modelos ou instituições de formação docente que interessam ao país são, portanto, aqueles que propiciam ou facilitam a constituição de um perfil de profissionais adequados a essa tarefa.** (MELLO, 2000, p. 102)

Os cursos não podem ser subordinados à legislação de outro nível sob o risco de não avançarmos na qualidade da formação de professores. Se não concordamos com a organização, proposta curricular, concepções da Educação Básica tal qual está posta, assim mesmo teremos que formar nossos professores para “se adequarem” a esse modelo? Um curso de formação não pode ser organizado para se encaixar em um molde, ao contrário, tem que ser espaço de novas propostas para superação dos problemas educacionais em todos os níveis. Em outros termos, limitar ou subordinar a formação do professor à legislação vigente, secundarizando ou mesmo calando a crítica aos currículos, limitar conteúdos e conceitos trabalhados com os licenciandos àqueles direcionados à Educação Básica, e assim por diante, significa castrar a possibilidade dos futuros professores assumirem-se em sua condição de sujeitos. A estratégia encampada por Mello é típica das políticas de currículos “à prova de professor” (GIROUX, 1997, p. 35).

Dito isso, vejamos como alguns dos PPC sugerem abordar a simetria invertida nos cursos:

Neste curso, a relação entre teoria e prática estará presente na observância do conceito de **simetria invertida e nas atividades de prática como**

componente curricular. [...]

Krahe (2008) argumenta que a situação presente na simetria invertida “[...] mostra que deve haver uma relação de coerência entre o que se faz durante o processo formativo, isto é, na pedagogia universitária, e as expectativas do que o futuro profissional venha a fazer” (p.229).

Percebe-se então uma relação entre o conceito de simetria invertida e a proposta das atividades de prática como componente curricular, apresentada nos marcos legais, tanto nos Pareceres instrutivos para as licenciaturas quanto em todas as Diretrizes Curriculares Nacionais das licenciaturas, evidenciando-se a necessidade de o futuro professor vivenciar durante o curso, no interior das áreas ou das disciplinas, atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização referenciados na educação escolar possibilitando, conforme Manrique e Perentelli (op.cit) que “[...] o futuro professor use os conhecimentos que aprender e se aproprie de experiências em diferentes tempos e espaços curriculares. (PPC UEMS Amambaí, p. 9)

É imprescindível na aquisição das competências que haja coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro licenciado, derivando daí, **o conceito de simetria invertida. Ou seja, a preparação do licenciado, tem uma peculiaridade muito especial: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar.** Isso implica que deve haver coerência absoluta entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional.

O conceito de simetria invertida ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática de licenciado que inclui o conceito de homologia de processos, mas vai além deste. A primeira dimensão dessa simetria invertida refere-se ao fato de que a experiência como acadêmico, não apenas no curso de formação, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente, ou como docente ou como pesquisador. Para que esse processo se dê, é indispensável que as situações de aprendizagem proporcionem o contato efetivo com a realidade vivida na qual o indivíduo está inserido e para a qual é formado. Essa é a razão e a condição para a superação da dicotomia teoria-prática. (PPC UNIFAP, p. 3-4)

Uma vez que teoria é concebida não como o olhar definitivo sobre a realidade, mas apenas como um olhar sobre a realidade – logo, uma das possíveis representações/interpretações dessa “realidade” –, a prática se constitui numa possibilidade de outra(s) interpretações/ressignificações dessa mesma “realidade”, o que conduz a reformulações/reconstruções da própria teoria. Nesse sentido, a articulação teoria/prática deixa de ser um processo instaurado artificialmente para configurar-se como um processo recursivo inerente/imaneante à construção de saberes.

Tal aplicação teórico-prática está calcada na simetria invertida que constitui a formação de docentes. Neste aspecto, observa-se que a formação do professor é simetricamente invertida à sua atuação profissional, uma vez que é vivendo o papel de discente que ele aprende a ser professor. Isso tem como implicação primeira o fato de o processo de formação de docentes ter de, necessariamente, oportunizar ao graduando a maior gama possível de situações similares às que deverá experienciar na docência e promover a reflexão constante sobre as situações vividas, isto é, a metacoscência do aprender-ensinar-aprender. (PPC UNIPAMPA, p.62)

Realização da simetria invertida, onde o preparo do professor por ocorrer em local similar àquele que vai atuar demanda da consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera no exercício da profissão. (PPC UERR, p. 8)

Os projetos tratam de formas distintas a ideia de simetria invertida. O PPC da UEMS afirma que a Prática como Componente Curricular observa o conceito de simetria invertida conforme instruções das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores. A UNIFAP explica o conceito e o coloca como condição para a superação da dicotomia teoria e prática no desenvolvimento do currículo proposto. A UNIPAMPA também explica o conceito de simetria invertida e enfatiza o seu potencial para formar professores. E, por último, o PPC da UERR apenas cita o conceito na lista de competências e habilidades necessárias ao egresso, convertendo um conceito com função heurística e crítica sobre a formação de professores em um objetivo de ensino.

Aliás, a UFRR questiona essas listas de competências e habilidades exigidas nos projetos, argumentando que não existem instrumentos capazes de aferir as competências dos licenciados e bacharéis.

Inicialmente, **consideramos necessário questionar o conceito da pedagogia por competências**, pois a nosso ver, não existe um instrumento capaz de medir o grau ou a profundidade das competências do estudante de licenciatura ou bacharelado em História, bem como para qualquer área da produção do conhecimento. Este questionamento, por si só, leva a compreender que o estudante não deverá apenas dominar conteúdos para repassá-los, no caso específico das licenciaturas, mas sim aprender a se relacionar com o conhecimento adquirido. (PPC UFRR, p. 10)

Esse posicionamento exemplifica a resistência às Diretrizes de Formação de Professores por parte dos professores universitários de História, neste caso, especificamente no aspecto de seus fundamentos teóricos. Entretanto, não se verifica uma resistência teórica aprofundada e fundamentada, o que indica pouca destreza no manejo do debate pedagógico, na parte que afeta a formação de professores de História.

Em relação às concepções de formação e educação presentes nos PCC, não é possível, assim como as concepções de história, classificar os cursos em determinados modelos teóricos de educação. Podemos apenas apontar alguns elementos que se destacam no conjunto de projetos, que são indicativos de uma perspectiva geral do estado da discussão pedagógica dentro dos cursos de História. Entre esses elementos podemos dizer que o que mais se destaca são as preocupações sobre os aspectos sociais da formação e do trabalho docente, da

universidade e da escola. São preocupações com o papel da escola e do trabalho docente e, portanto, que se aproximam muito da concepção crítica de currículo utilizada nesta pesquisa.

Reforça-se, nesse contexto, a concepção de escola voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa, oferecendo aos alunos as bases culturais que os tornem capazes de posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sociopolítica. A concepção de professor é reforçada também como profissional do ensino que deve cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada as suas diversidades pessoais, sociais e culturais. (PPC UEA, p.23)

Por ser uma prática de intervenção na realidade social, a educação é um fenômeno multifacetado composto por um conjunto complexo de perspectivas e enfoques. Não pode, portanto, ser considerada como uma área isolada, uma vez que múltiplos elementos se inter-relacionam na constituição do seu objeto. (...) Considerada essa complexidade, a educação é aqui concebida como um processo de conhecimento do mundo e das diferentes relações que os indivíduos e grupos sociais estabelecem entre si, no tempo e no espaço, com a finalidade de nele intervir para transformá-lo e adequá-lo às suas necessidades e interesses, de acordo com suas possibilidades e limites gerados pelas condições do desenvolvimento histórico de cada sociedade, mediado pelos valores e representações de homem e de sociedade do seu tempo.

Vista dessa forma, a educação cumpre tanto uma função legitimadora das relações sociais e de poder vigentes na sociedade, quanto pode, através da reflexão crítica sobre a realidade, levar à sua ressignificação e contribuir para a transformação das relações do educando com os demais sujeitos históricos e com o seu meio. (PPC UEG Morrinhos, p. 15)

Há um duplo sentido na função social do professor. Primeiro seria o reconhecimento de seu papel com a valorização da carreira do magistério. O outro seria a forma como ele imprime uma direção ético-política ao seu trabalho no espaço escolar, respondendo à diversidade de saberes e de culturas. Assim, essa dimensão ético-política deve ter como parâmetro uma ação que identifique e valorize as diferenças, que mantenha relações com a rede de construções sociais e históricas, considerando o saber trazido pelos alunos, dando espaço à capacidade criativa, buscando reconstruir com eles um quadro de referências, e imprimindo assim diversas marcas pessoais, culturais, éticas e políticas. (PPC UFG Goiânia, p.7)

A discussão das concepções pedagógicas, antes de mais nada, é escassa nos PCC. Isso constitui um indício de que prevalece a negação do ensino da História como problema significativo, dentro da formulação tradicional implícita de que saber ensinar corresponde a saber história. Nos PCC, em que essa discussão está posta, ao mesmo tempo em que se percebe o engajamento em perspectivas críticas da educação, não se verifica um aprofundamento que permita articular os princípios pedagógicos assumidos com as decisões curriculares tomadas e as orientações que

delas decorrem.

2.2.3 Concepções de responsabilidade social ou “utopias educacionais”

Entendemos como preocupações com “utopias educacionais” nos projetos pedagógicos os discursos que associam a atividade docente a possibilidades de mudanças e transformações sociais, presentes principalmente nos textos sobre o perfil desejado do egresso, nos objetivos do curso e nas competências e habilidades consideradas necessárias no perfil do futuro professor que contribuam para a construção de um mundo melhor e mais justo, que trabalhe numa perspectiva emancipatória.

Se currículos são opções políticas e ideológicas, têm uma ligação forte com o conceito de utopia, no caso deste trabalho, de utopia educacional, conforme definição adotada por Caroline Pacievitch (2012, p. 13) na sua tese: “utopias são projeções de um futuro melhor, quase sempre com apreciação crítica do presente e do passado”.

A utopia só pode existir se acreditamos em uma nova sociedade, completamente diferente e nova (CHAUI, 2008, p. 8) e, na formação de professores de História, esta ideia está presente quando os projetos de curso anunciam o papel social transformador que terão os egressos da licenciatura em História, na formação de “uma sociedade mais justa e democrática”. A função social da história não se esgota na formação histórica escolar, mas extrapola a escola para contribuir, segundo os PPC, para a formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de construir uma sociedade melhor. José Gimeno Sacristtán (2013, p. 24) define claramente essa preocupação presente na construção dos currículos:

O ser humano tende, por natureza, a criar um modelo *desejável* que lhe motiva a melhorar, a estabelecer metas para si e a imaginar ideais. A educação é em si mesma um valor *desejável*, embora saibamos que isso se dê por razões muito diversas. Trabalhamos por algo que valorizamos porque queremos e acreditamos que, com a educação, melhoramos os seres humanos, aumentamos seu bem-estar e desenvolvimento econômico, atenuamos as deficiências sociais, contribuimos para a redenção do ser humano, sua liberação. A educação pode, inclusive, ser um instrumento para a revolução silenciosa da sociedade com base em um projeto iluminista e emancipador.

Uma das principais inspirações para pensar este recorte de análise nos

projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores de História no Brasil foi a tese de doutorado de Caroline Pacievitch, intitulada “Responsabilidade pelo Mundo: utopias político-educacionais na formação de professores de História de São Paulo e Barcelona”, defendida em 2012. Pacievitch investigou a presença de utopias político-educacionais na formação de professores de História a partir de teses de doutorado e entrevistas com professores em São Paulo e em Barcelona. Se Pacievitch encontra elementos de utopia educacional nas falas dos professores é porque provavelmente alguma coisa aconteceu nesse sentido durante a sua formação. Por isso decidimos analisar as propostas de formação para saber como os cursos de licenciatura estão propondo o trabalho com essa ideia e com essa perspectiva de constituição de postura ética e atitudinal, cuja verificação prática se dá no perfil dos egressos.

Faz parte do senso comum a ideia de que professores de História são críticos, gostam e participam de política, são contestadores ou até revolucionários. É importante ressaltar que, mesmo diante do estereótipo de senso comum, os professores de História são um grupo heterogêneo de pessoas comuns, com visões de mundo as mais diversas, distintas filiações políticas e religiosas. Entretanto, como as formulações do senso comum também têm uma base de bom senso, partimos em busca dos indícios que autorizam os estereótipos correntes. A ideia do professor de História como um agente que propõe a transformação social numa perspectiva progressista inclui a definição de utopia: “o utopista é um revolucionário ou um reformador consciente do caráter prematuro e extemporâneo de suas idéias” (CHAUÍ, 2008, p. 8). Nos projetos pedagógicos das licenciaturas, encontramos esse discurso presente, que em alguns casos parecem ser discursos *standard*, ou seja, discursos prontos, politicamente corretos e esperados num projeto de formação de professores de História. Entretanto, o próprio uso de *slogans* faz parte do discurso utópico (BACZKO, 1985).

Nos projetos pedagógicos analisamos esses discursos, o que os cursos esperam dos alunos, futuros professores, qual o perfil desejado diante da educação, da sociedade, da política, enfim, do mundo. O discurso da responsabilidade social do professor está presente, em especial, na defesa da não dicotomia teoria e prática, em vários projetos pedagógicos, quando se defende a formação de um professor engajado e preocupado com as possibilidades de transformação social via

educação e ensino de História, com o respeito à diversidade, o combate aos preconceitos, professores com formação ética e política. Um discurso que se aproxima do exposto por Henry Giroux e Peter McLaren (2006, p. 127), ao dizerem que “é necessário desenvolver programas que eduquem os futuros professores como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia”. Pela complexidade do perfil desejado nos projetos já temos elementos de um discurso utópico, se pensamos na definição de utopia como a construção de uma sociedade ideal. Ao mesmo tempo, a falta de definição de termos chave como “crítica”, “liberdade” e outros adiciona uma percepção de discurso vago ou amplo o suficiente para albergar diferentes perspectivas utópicas. Seu único elemento concreto, por vezes, parece ser a rejeição a que se reproduza a situação atual, o que por sua vez é arriscado, já que a atualidade comporta elementos de conquistas outrora utópicas, como o sufrágio universal.

Encontramos nos textos dos projetos uma série de termos e expressões que são comumente utilizados nos discursos educacionais e que muitas vezes são tomados sem muita reflexão, como se fossem lugar comum, ou seja, como se o seu significado fosse unívoco e uniformemente entendido por todos. Na verdade são termos e expressões com filiações teóricas que precisam ser consideradas para entender as concepções da proposta. Entre eles “educação como prática social”, “visão crítica de mundo”, “formação do sujeito reflexivo e ativo”, “profissional consciente da responsabilidade social do seu trabalho”, “função social do professor/pesquisador”, “consciência crítica”, “autonomia intelectual”, “respeito à diversidade”, etc. Na grande maioria dos projetos, as referências não aparecem nos textos. São todas expressões ligadas à teoria crítica de currículo, que defende uma educação emancipadora, uma formação que dá autonomia aos sujeitos para refletir, tomar decisões e promover transformações na escola e na sociedade.

Um dos discursos mais presentes nos projetos pedagógicos é aquele que trata da formação crítica dos futuros professores, a qual é entendida como capacidade de ler o mundo, analisar o contexto onde está inserido e intervir positiva e concretamente nele. E a maneira de fazer isso é explorar o potencial da história para a compreensão da realidade, para orientar a vida e as tomadas de decisão (princípio desenvolvido, por exemplo, em RÜSEN, 2001). Isso fica evidente no trecho destacado a seguir do PPC da UERN, no qual aparece como meta formar um

profissional crítico, para o que é declarada a necessidade de que ele tenha domínio profundo da sua área de conhecimento, ou seja, não basta a boa vontade, e a criticidade deve vir acompanhada necessariamente de conhecimento. Nessa perspectiva de formação, o professor é entendido como um intelectual que compreende a lógica da construção do conhecimento histórico e por isso sabe utilizá-lo de forma a gerar sentido (GARCÍA, 1999, p. 34). Alguns exemplos desse discurso do professor crítico:

Capacitar os profissionais formados em História onde possa adquirir uma visão crítica do mundo, dando oportunidade para que atue como sujeito transformador da realidade sócio-econômica-cultural. (PPC-UEA, p.27)

Formar um profissional com uma visão de mundo moderna, numa perspectiva crítica e comprometida com a realidade social. Com um perfil de educador detentor de um conhecimento profundo e reflexivo de sua área de formação, para intervir no contexto social no qual está inserido. (PPC-UERN, p.35)

Desenvolver a consciência crítica e a ação transformadora do indivíduo enquanto sujeito histórico; Educar sujeitos privilegiando os aspectos da crítica e participação em seus espaços sociais (...). (PPC-UESC, p.42)

Além de crítico, o profissional descrito nos projetos deve ter consciência da responsabilidade social do seu trabalho, reconhecer que o trabalho docente não se resume à transmissão de saberes históricos específicos, mas que tem a função de formar sujeitos também conscientes que possam agir no coletivo. Entretanto, os PPC não apresentam propostas concretas para que essa formação aconteça, uma vez que inexistem neles os tipos de atividades e debates para formar esse profissional crítico, ou seja, os projetos não tratam do papel político que tem a educação, como se ensinar História fosse algo isolado, ensinar História apenas pelo conteúdo, quando sabemos que, na visão da teoria crítica, a educação é eminentemente uma atividade política (GIROUX; MCLAREN, 2006) e estudar história na escola faz sentido se ela servir para orientar a vida no presente, para gerar sentido na vida das pessoas e não como mera ilustração (RÜSEN, 2001).

O PPC da UFAC (p. 15) afirma que “para que possa executar a atividade de professor de história o discente do curso de Licenciatura em História deve ter uma sólida formação humanística”, além da formação específica da área. Outros cursos também expressam tal preocupação:

Profissional consciente da responsabilidade social de seu trabalho.

Isto significa que ele deve assumir a responsabilidade de produzir de um tipo de conhecimento com profundas implicações sociais, já que trata da consciência do passado comunitário que todo o grupo humano necessita para sua identificação, orientação, sobrevivência no presente e proposição de futuro. Por isso, a História, a par da legitimidade do conhecimento que gera, é matéria prima ideológico- política para legitimação/ contestação de diferentes projetos sobre a sociedade. Assim, um aspecto decisivo no ofício do historiador consiste em estar ele atento para que os usos do discurso histórico apontem para o fortalecimento da prática da cidadania. (PPC-UFRGS, p. 4)

Há um duplo sentido na função social do professor/pesquisador.

Primeiro seria o reconhecimento de seu papel com a valorização da carreira do magistério. O outro seria a forma como ele imprime uma direção ético-política ao seu trabalho no espaço escolar, respondendo à diversidade de saberes e de culturas. (PPC-UESPI, p. 40)

O profissional da História deve ser consciente da responsabilidade social de seu trabalho,

pois assume a responsabilidade de produzir - no ensino como na pesquisa - um conhecimento com implicações sociais, pois trata da consciência da coletividade no tempo, que cada sociedade precisa para seus processos de identificação, orientação, sobrevivência no presente e projeção do futuro. (PPC-UEPG, p.21)

Outro elemento encontrado no perfil ou nos objetivos para a formação do professor de História é a necessidade de respeitar a diversidade cultural, política, religiosa, de gênero, etc. Segundo os PPC, para que se possa promover o respeito com as crianças e adolescentes na escola os futuros professores precisam aprender a se despir dos preconceitos.

Reconhecer e respeitar a diversidade manifestada por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, detectando e combatendo todas as formas de discriminação. (PPC-UEA, p. 28)

Compreender o mundo a partir do conhecimento das experiências vividas pelas diferentes sociedades, em tempos e espaços diversos; repensar as relações entre a educação e o exercício da cidadania, enquanto instrumento de construção de uma sociedade justa, que busque **respeitar as diferenças sociais, culturais e de gênero**, concebendo a educação como prática social. (PPC-UERR, p.10)

Estimular o conhecimento de diferentes culturas ao longo do tempo, fortalecendo os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social, de modo que o ensino e a prática da História venham a se tornar um importante instrumento de construção da cidadania;" (PPC-UFES, p.11)

Considera-se que uma proposta de formação crítica deve ter como objetivo dois propósitos básicos: promover o respeito pela diversidade e; preparar os alunos e as alunas para o trabalho coletivo em prol de justiça social. (PPC-UNIR, p. 18)

É nessa perspectiva que se referencia a práxis formativa desenvolvida nos

curso de História da UEG, procurando fazer da ação educativa uma relação democrática, comprometida com as relações de igualdade, com o respeito às diferenças culturais e às opções pessoais, teóricas e políticas, bem assim, com a busca da verdade e reafirmação dos valores da justiça, da liberdade e da solidariedade”. (PPC-UEG, p.15)

Para isso, os cursos apostam na própria aprendizagem histórica, porque não existem disciplinas específicas com esse propósito, com exceção das disciplinas ligadas à História da África e Cultura Afro-brasileira, algumas ligadas à PCC com temas de gênero, ou ainda ligadas às disciplinas pedagógicas que discutem inclusão educacional.

Além disso, temos a preocupação com a ética e a solidariedade, que não são definidos nos textos, apenas listados como características necessárias ao trabalho docente.

Atuar com **ética** e responsabilidade social no exercício da função de professor de história e/ou historiador.” (PPC-UFAC, p.14)

Trata-se de formar alunos que saibam conviver com as diferenças existentes na vida social; que valorizem, exercitem e lutem para alargar os direitos de cidadania, a **ética e a solidariedade** (PPC-UDESC, p. 7)

Pautar-se por princípios da **ética** democrática, colocando a História a serviço: da dignidade humana, da justiça, do respeito mútuo, da participação, da responsabilidade, do diálogo e **solidariedade**, para atuação como profissional e como cidadãos. (PPC-UEA, p. 28)

O compromisso social, ético e político (indissociável do rigor teórico-metodológico no trato dos conhecimentos) do profissional de História frente à sociedade se traduz na formação de um profissional historicamente situado, que deverá estar preparado para compreender e agir na sociedade em que atua. (PPC-UFU, p. 16)

O egresso do curso de História deverá apresentar comprometimento com a **sustentabilidade e solidariedade**, tanto no âmbito local como no universal, além de demonstrar sensibilidade para com os valores universais como o belo, o bom e o justo, com a arte, a ciência e a justiça. (PPC-UFFS, p. 13)

Paulo Freire (1996, p. 32) diz que “ensinar exige estética e ética”, portanto, “decência e boniteza de mãos dadas”. Justamente porque currículo, poder, política, sociedade não podem ser pensados de forma separada, a ética precisa ser sempre a linha mestre. Caso contrário, corremos o risco de promover uma educação dogmática, superficial e unilateral.

Todos esses discursos de responsabilidade social na formação do professor de História demonstram o quanto realmente currículo, política e sociedade não se

separam. Resta saber se no currículo real esses discursos se concretizam e se realmente promovemos uma formação de professores críticos, reflexivos, éticos e com responsabilidade social, que farão a diferença. Afinal, para que os professores formados sejam capazes de promover o que preveem os projetos pedagógicos, precisam desenvolver a autonomia e a capacidade de liderança na construção do conhecimento na escola (GARCÍA, 2002).

Consideramos relevante seguir na linha de análise destes documentos, que são expressão, a um só tempo, das projeções de futuro do trabalho dos coletivos que atuam na formação dos novos profissionais de História e da cultura corporativa dos formadores de professores no campo dessa disciplina. É preciso compreender ainda que estes documentos não são a expressão transparente do pensamento daqueles coletivos, mas o resultado dos embates, processos de negociação interna e externa e exercício efetivo de poder, nas instâncias em que estão concentrados. A confrontação entre os dados dessa cultura profissional, as formulações dessa cultura como projeto nos documentos que estabelecem o perfil pretendido para os egressos dos cursos e, por fim, a análise de como esses elementos efetivamente se desenvolvem no currículo praticado são olhares que suscitam estudos úteis para a compreensão das características, possibilidades e limites da formação de novos profissionais da História atuantes no ensino.

2.3 A PRÁTICA DE ENSINO NA LICENCIATURA EM HISTÓRIA

O que é Prática de Ensino? Quando ela passou a fazer parte efetivamente do currículo de formação de professores? Quais são as características da Prática na formação do professor de História? Qual o papel da Prática de Ensino na formação do professor? A Prática como Componente Curricular, não pode ser entendida apenas como espaço de aplicação de técnicas/metodologias de ensino de História, como, por exemplo, o modo de usar o cinema/publicidade/internet/etc. na aula de História, na formação de professores de História, como recomenda Carlos M. García:

A prática de ensino (...) não deverá ser considerada “mais uma disciplina” ou como um apêndice do currículo da formação de professores. A prática – não as práticas – deverá ser o núcleo estrutural do currículo ao qual temos vindo aludir (Zabalza, 1989). Como estabelece Pérez Gomez, “ a prática é

concebida como espaço curricular especialmente delineado para aprender a construir o pensamento prático do professor em todas as suas dimensões” (1988: 143). Mas a prática, para que seja fonte de conhecimento, para que se constitua em epistemologia, tem de acrescentar análise e reflexão na e sobre a própria ação. (GARCÍA, 1999, p. 29)

A Prática no currículo de formação deve, sim, ser um espaço para reflexão e, principalmente, articulação entre teoria e prática, ou seja, é o momento em que as temáticas trabalhadas nas disciplinas de conteúdo/teoria são trazidas para o debate a fim de se pensar a forma de didatização do conhecimento histórico para a sala de aula da Educação Básica.

Desse modo, a dimensão técnica, instrumental, da formação se processará de forma articulada à fundamentação científica, pedagógica e política, assegurando a formação de um professor pesquisador, detentor de um saber plural, crítico e reflexivo, configurada numa compreensão de totalidade da ação educativa. (FONSECA, 2007, p. 152)

A Prática sempre esteve presente nos curso de licenciatura, mas a partir da década de 1970 os educadores que trabalham na formação de novos professores passaram a repensar o seu formato. Efetivamente a partir da década de 1980, nos eventos da área de Educação e, no caso específico da História, nos simpósios da ANPUH, começamos a debater e questionar os modelos de formação, que eram os chamados cursos 3+1, ou seja, três anos de conteúdos específicos e um ano de Didática e Prática de Ensino (reduzido a apenas poucas horas de estágio). A formação do professor comprometido, que sabe e reconhece que ensinar não é transmitir conhecimento é novo na organização dos currículos, mas não é novo no debate educacional. Paulo Freire, em vários livros da sua obra trata desse tema. Na Pedagogia da Autonomia, por exemplo, faz uma lista de 39 itens do que considera que é e do que não é docência e ensino, dentre os quais estão: “ensinar exige pesquisa, ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, ensinar não é transferir conhecimento...” (FREIRE, 1996).

No Brasil sempre tivemos uma distinção muito clara entre trabalho intelectual e trabalho manual, em que este é tido como algo que deprecia. A escravidão é o melhor exemplo disso. Outro exemplo pode ser o início da produção didática no país, ainda no século XIX, quando muitos autores de livros didáticos omitiam sua autoria porque tal produção era considerada inferior por ser algo prático e destinado ao trabalho escolar e não à ilustração da elite como as obras de literatura ou os

compêndios de história (BITTENCOURT, 2004).

No que se refere à formação profissional, Acácia Kuenzer (2004, p. 1-2) trata de um modelo de formação em que a prática era primordial, o taylorismo e o fordismo, segundo o qual bastava observar, repetir e memorizar uma determinada parte do trabalho, mesmo não conhecendo o todo. Ao transportar isso para a formação de professores sem muita reflexão, temos um problema grave, como afirma a autora: “a primazia do saber tácito sobre o conhecimento científico, da prática sobre a teoria, da parte sobre a totalidade, do descaso com a formação do profissional da educação, que também não mais fazia do que apresentar a sua prática para ser imitada”. Estes são apenas exemplos de como, ao longo do tempo, construímos a dicotomia teoria e prática, de como construímos a cultura que entende o pensar como superior e dissociado do fazer.

O objetivo, então, é identificar e analisar os encaminhamentos dados pelos cursos de licenciatura em História no Brasil, em seus Projetos Pedagógicos de Curso, para realizar a articulação entre teoria e prática na formação dos professores. Além disso, vamos refletir sobre o problema da dicotomia teoria e prática na formação de professores, a partir de Carmem Alvarez (2011), Elisa Lucarelli (2009), Gabriela Diker e Flavia Terigi (2008), António Nóvoa (1999), Acácia Kuenzer (2004), Adolfo Sanchez Vazquez (1977), entre outros.

2.3.1 O problema da relação teoria-prática na formação do professor

Existe atualmente um discurso corrente entre os professores da Educação Básica que sustenta que há uma completa dissociação entre a realidade da escola e o que se discute nos cursos de formação inicial de professores (DIKER E TERIGI, 2008). Se este discurso existe é porque temos um espinhoso problema na formação, afinal é isso que propõem os PPC - Projetos Pedagógicos de Cursos de licenciatura aqui analisados. Esse discurso dos professores, e também de alguns alunos de graduação, pode ser interpretado como a existência de um currículo prescrito muito diferente do currículo em ação, o que realmente pode acontecer porque a ação do projeto não depende de uma pessoa, uma comissão ou mesmo uma instituição, mas depende de um conjunto de fatores: Estado, instituição, estrutura física, corpo docente e discente. Além disso, é a expressão da inconsciência das naturezas

distintas – embora relacionadas – entre os saberes acadêmico e escolar, da busca de uma identidade ou igualdade, que não são cabíveis no caso, e ainda a desconsideração de que entre um e outro saber se estabelece uma mediação ou uma transposição didática. O professor não a faz, mas dela participa, e é exatamente essa participação ativa que permite a conexão entre esses saberes. Gonzalo de Amézola (2008), na obra “Esquizohistória: la Historia que se enseña em la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escola”, faz uma reflexão sobre este problema que ele chama de fraturas entre academia e escola, no caso argentino. O livro procura historicizar e discutir criticamente o histórico da constituição desses dois saberes quase independentes, indicando, entre outros aspectos, que o passado nas aulas é cada vez mais independente da história acadêmica pela imposição de critérios alheios à ciência colocados pelas classes dominantes para reproduzir uma dada ordem social. Igualmente, os objetivos da classe dominante no século XIX, com os quais o ensino da História, então criado, coincidia já se extinguiram, mas continuam fundamentando conteúdos e valores no ensino, gerando uma inércia de difícil superação.

O enfrentamento do problema também é apresentado nos projetos de cursos, como no caso do PPC da UFRN (p. 107), quando trata da necessidade, tanto de docentes como discentes do curso, de assumir o currículo: “é preciso aceitar nossa prática pedagógica como algo que diz respeito ao conjunto do curso. (...) Os princípios desse projeto político-pedagógico são incompatíveis com uma prática docente exercida a portas fechadas”.

No caso da licenciatura em História a principal ideia expressa nos projetos dos cursos é da formação integral do historiador, ou seja, a formação de um profissional capaz de produzir conhecimento histórico e ensinar, mas também trata da formação do professor com o máximo de relação com a escola, que é o seu campo de atuação. Esse dado nos permite reconhecer que o documento, discutido longamente nas bases da Associação Nacional de História (em que pese a alteração feita pelo CNE que retirou a parte em que os historiadores opinaram sobre a formação dos licenciados), tem sua legitimidade reconhecida e assumida pelos criadores dos currículos de licenciatura em História, algo que não se verifica com as Diretrizes para a Formação de Professores. Segundo as Diretrizes Curriculares dos

Cursos de História¹⁸ (2001, p.7), com uma formação integral “o graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão”.

A criação da obrigatoriedade de 400 horas de Prática de Ensino e 400 horas de Estágio pela Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, indicam esta preocupação por parte dos órgãos responsáveis por organizar a legislação e por pensar a formação docente no país. Além disso, temos recentemente no Brasil o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, cujo objetivo justamente é incentivar os alunos a se aproximarem e se dedicarem à Educação Básica, como se revela no programa: “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura”¹⁹.

Mas se temos previsto nos documentos nacionais e nos documentos institucionais essa estreita relação entre teoria e prática, porque o discurso da dicotomia é tão frequente? Em sentido amplo, é consenso entre os especialistas da área de educação que ensino e pesquisa, teoria e prática são dois elementos de uma mesma esfera, são indissociáveis. Mas como isso deve se dar no processo de formação profissional? Como seria uma formação inicial que contemplasse a compreensão dessa relação? Que atividades e/ou estudos podem ser feitos para garantir ao futuro professor, se é que é possível garantir, a compreensão da relação teoria e prática? A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, aponta algumas possibilidades de organização do currículo para cumprir esta tarefa, nos parágrafos Artigos 12 e 13:

§ 1º **A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado**, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º **A prática deverá estar presente desde o início do curso** e permear toda a formação do professor.

§ 3º 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.

¹⁸ Diretrizes Curriculares dos Cursos de História. CNE/CES 492/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf> - Acesso em 10/07/2013.

¹⁹ Objetivo presente no texto de apresentação sobre o PIBID na página da CAPES, <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Apenas no ano de 2012, foram 40.092 alunos bolsistas no programa.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

Carmem A. Alvarez (2011, p.5) explica por que os professores têm que ser capazes de estabelecer pilares de mediação entre teoria e prática:

Porque es necesario para ser verdaderos profesionales de la educación, para evitar la alienación profesional, para entender los fenómenos educativos en su complejidad, para tomar decisiones con criterio, para no dejarse avasallar con lo que “los expertos” tratan de imponer, para ... ser verdaderos conocedores de la educación, es decir, de su teoría e de su práctica.

Os alunos dos cursos de licenciatura, professores em formação, precisam compreender desde o início que a universidade não oferece um curso técnico, que não dará receitas de boas aulas a serem seguidas, que a carga horária teórica e conteúdos é parte fundamental e que a mediação teoria e prática depende do bom entendimento do aluno de seu campo de trabalho. Significa que, se o aluno conhece o processo de construção do conhecimento e a teoria da história, ele sabe como produzir conhecimento na escola com as crianças e jovens e que, sem domínio da teoria e sem conhecer como se produz conhecimento histórico, ele será um mero reprodutor do conhecimento produzido por outros. Ainda e, principalmente, sabe que a graduação é apenas a formação inicial, e que a experiência de cada um, aliada a novos cursos, leituras e discussão farão dele um bom profissional, um construtor de sua identidade como docente.

Nas avaliações do Ensino Superior realizadas no Brasil, aparecem muitos cursos com notas excelentes, o que não significa que eles detêm um formato que sirva de modelo de curso e, também, que os alunos e professores neles formados não reclamem de grau algum de dicotomia. Isso porque a universidade não é a escola e, embora ela pode estar o mais próximo possível da Educação Básica, há uma transposição que só quem pode fazer é o sujeito. Uma parte das críticas da dicotomia nos cursos de formação de professores também pode ser resultado, em

grande parte, da expectativa de que a universidade deveria dar tudo pronto para o professor chegar à escola e simplesmente “dar aulas”. Portanto, não podemos absolutizar a dicotomia, à medida que ela é uma percepção e uma representação, não só uma dicotomia efetiva.

O que entendemos por teoria e por prática quando defendemos a indissociação entre ambas na formação e ação docente? Teoria não se reduz às disciplinas de conteúdo, teoria e metodologia da história presentes no currículo de formação, mas também se refere ao debate sobre a prática, as ideias sobre como devem ser a prática, como é a realidade escolar, proposições de resoluções aos problemas educacionais, conhecimento produzido sobre a aprendizagem e as relações na educação. E prática não se restringe ao Estágio na escola ou a atividades desenvolvidas diretamente com crianças. Pode-se dizer que a produção didática, os estudos e debates sobre as experiências na escola, os laboratórios de ensino de História, os projetos de iniciação científica, as atividades em museus, entre tantas outras, são exemplos de prática, de articulação teoria e prática, se a referência for o conceito de práxis. A práxis considerada como a reflexão para a transformação da prática (VAZQUEZ, 1977; FREIRE, 1996). A defesa é de uma proposta de formação inicial que tenha como eixo central a reflexão na e sobre a prática, assim a formação se dará de forma articulada à fundamentação científica, pedagógica e política (FONSECA, 2007, p.152).

Afinal, o que está nesse hiato entre o que pretendemos fazer, expresso nos PPC, e o que fazemos? Porque a formação que propomos nos PPC não atingem os alunos e eles continuam reproduzindo o discurso da dicotomia, como se os formadores de professores fossem extraterrestres que falam de coisas distintas do que é a escola real?

Quando propomos uma formação integral significa que consideramos que teoria e prática são concomitantes, em que uma (a prática) decorre da outra (a teoria). O PPC da Universidade Federal do Rio Grande do Sul exemplifica esta preocupação ao resumir os critérios da organização da grade:

Em resumo, esse repertório aponta para a capacitação em produzir, criticar e transmitir conhecimentos, o que significa uma filosofia de formação de um historiador com competências referentes ao gerenciamento do seu próprio desenvolvimento profissional e onde as práticas da pesquisa, ensino e outras modalidades de atuação sejam entendidos como unidade indissolúvel e dialogal. (PPC-UFRGS, p.8)

Assim, significa considerar que mesmo as disciplinas de conteúdo, teoria e metodologia tem sua dimensão prática. A prática não é apenas ir para a escola e desenvolver atividades de docência, mas, quando se discute sobre a mediação dos conteúdos, quando se pensa sobre o currículo e se elaboram programas de curso, quando se produz material didático, etc., também ocorre uma dimensão prática da formação de professores.

Se os PPC são uma parte do problema, já que dizem uma coisa e promovem um resultado prático que é distinto de seu discurso, é importante definirmos Projeto Pedagógico. O PPC é um documento necessário para a implantação e reformulação dos cursos, é onde estão expressas as intenções sobre o tipo de formação que se pretende oferecer em cada instituição, onde se define o currículo de cada curso, com as especificidades regionais. É também um formulário burocrático preenchido às vezes por uma única pessoa em seu gabinete, que pode ser a figura do coordenador de curso. Em alguns exemplos, temos pequenos grupos isolados, comissões organizadas para realizar a tarefa de conseguir expressar no documento os consensos mínimos a partir do embate de grupos quase inconciliáveis. Para além do aspecto burocrático, o PPC é o resultado de um debate com muitos sujeitos (professores, associações de classe/área, legislação, regras institucionais, interesses de pessoas e grupos, etc.) sobre o formato que deve ter um curso de formação de professores e a média de muitos pensamentos sobre os princípios que orientam o curso, tais como concepções de história, de educação, de ciência, de relação teoria e prática. Todos os debates sobre a elaboração dos PPC não se dão no vazio, posto que existe uma norma mínima para ser seguida, conforme apontam os itens definidos no Art. 2º e 3º da Resolução CNE/CES 13/2002:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- c) as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na licenciatura
- d) a estrutura do curso, bem como os critérios para o estabelecimento de disciplinas obrigatórias e optativas do bacharelado e da licenciatura;
- e) os conteúdos curriculares básicos e conteúdos complementares;
- f) o formato dos estágios;
- g) as características das atividades complementares;
- h) as formas de avaliação

Além da resolução citada, há o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação, documento que define uma série de itens a serem avaliados nos PPC no momento da autorização ou reconhecimento dos cursos.

É o documento orientador de um curso que traduz as políticas acadêmicas institucionais. Entre outros elementos, é composto pelos conhecimentos e saberes necessários à formação das competências estabelecidas a partir do perfil do egresso; estrutura e conteúdo curricular; ementário; bibliografia básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais; laboratórios e infraestrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso.²⁰

A relação entre teoria e prática é um problema recorrente no debate sobre formação de professores. É consenso, entre os especialistas da área de educação, que ensino e pesquisa, teoria e prática são dois elementos de um mesmo problema, que são elementos indissociáveis. Mas o formato que isso deve ter no processo de formação de professores não é muito claro.

Para saber como os cursos de licenciatura em História estão tentando resolver o problema da dicotomia teoria e prática, a opção foi fazer um recorte nacional para que pudéssemos ter uma visão panorâmica sobre a questão. Para este trabalho foram selecionados apenas os 124 cursos de licenciatura ofertados pelas universidades federais e estaduais brasileiras.

Conforme explicamos anteriormente, dos 124 cursos pré-selecionados conseguimos cópia de 76 PPC, alguns foram acessados nos sites das universidades e a maioria foi fornecida pelos colegiados e coordenações dos cursos. Os 73 projetos correspondem a 96 cursos em todas as regiões do país. Para esta análise específica sobre a abordagem da problemática da relação teoria e prática nos currículos de formação de professores de História nos interessam especialmente 60²¹ projetos coletados.

2.3.2 Os encaminhamentos para a relação teoria-prática nos currículos de formação

²⁰ Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura), Brasília, 2010. p. 20. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_reconhecimento_bacharelado_licenciatura3.pdf Acesso: 19/06/13.

²¹ Entre os 73 Projetos Pedagógicos de Cursos coletados, alguns são iguais porque são da mesma instituição, mas de *campus* diferentes. Portanto temos 60 Projetos com textos diferentes.

Os Projetos Pedagógicos dos cursos normalmente são organizados com histórico da instituição, histórico do curso, perfil do egresso, concepções que fundamentam o projeto, objetivos, ementas, grade curricular, mas não necessariamente em itens separados, pois muitas vezes um texto único contém todos esses elementos. Para esta proposta de análise interessam, em especial, os textos que tratam do perfil dos egressos e das concepções que embasam a proposta de curso. É nesses trechos que os projetos apresentam os argumentos e encaminhamentos para romper com a dicotomia teoria e prática.

Para iniciar a análise fizemos uma busca por algumas palavras-chave nos textos dos projetos, tais como teoria e prática, prática, prática de ensino, escola, educação básica, ensino fundamental e médio. Entre os 60 PPC estudados, a palavra-chave principal, teoria-prática, sequer aparece em 16 projetos, em 30 projetos a expressão aparece sem destaque, apenas nos objetivos ou habilidades necessárias ao professor e, em outros 14 projetos, todas as palavras aparecem e a teoria-prática é discutida, em alguns casos com itens específicos para tratar dessa articulação na formação do professor de História. As palavras prática e prática de ensino seguem quase as mesmas sequências da anterior, e apenas alguns cursos não tratam da relação teoria e prática, mas discutem a prática separadamente, o que em certa medida compensa a falta da anterior, visto que no debate sobre Prática de Ensino é recorrente a preocupação com o que denominamos “indissociabilidade entre ensino e pesquisa”. As palavras escola, educação básica e ensino fundamental e médio, que têm uma relação direta com as anteriores, aparecem em quase todos os PPC, embora nem todos discutam tais espaços educativos como diretamente ligados à formação docente.

Esta busca inicial serviu para recortar os PPC e podermos trabalhar de forma mais detalhada, apenas com aqueles que efetivamente se propõem a discutir a problemática deste texto. Portanto, interessam-nos em especial os 14 projetos²² em que a preocupação com a articulação entre teoria e prática se faça presente.

Entre esses 14 projetos, podemos dizer que existem pelo menos quatro formas de encarar a relação teoria e prática na formação do professor de História,

²² UFFS, UFSC, UEPG, UFG, UEG, UFGD, UEMS, UFU, UFTM, UNEB, UESC, UERN, UNIR, UFT.

embora essas formas não sejam excludentes²³: articulação teoria e prática como sinônimo de articulação entre ensino e pesquisa, articulação teoria e prática como maior aproximação da Educação Básica, articulação teoria e prática como aprender com as experiências práticas realizadas na graduação, articulação teoria e prática como mediação didática.

A primeira forma de encarar a relação teoria e prática é também a mais comum e entende que a melhor forma de romper com a proclamada dicotomia é formar o professor nas atividades de pesquisa, pois somente conhecendo a fundo os processos de produção da história serão capazes de se formarem bons profissionais. Vejamos alguns exemplos desse formato:

A articulação do **ensino com a pesquisa** e da teoria com a prática constitui o mecanismo fundamental de superação da dicotomia entre essas dimensões, que tem se configurado como um dos principais fatores responsáveis pela formação deficiente dos professores de História. (PPC-UEG, p.53)

O ensino e a pesquisa são indissociáveis. O Curso parte do pressuposto de que para que haja uma boa formação de um docente em História, **é necessário que esse mesmo tenha uma sólida formação teórica e de igual forma uma efetiva prática de pesquisa no seu campo específico** de atuação. Assim, para se formar um professor é necessário que esse também faça pesquisa. (PPC-UFG – Catalão, p.10)

Todo professor é um pesquisador, uma vez que se ocupa da busca de materiais para os seus programas e conteúdos. Porém, é preciso refletir um pouco mais sobre o que significa essa relação intrínseca entre ensino e pesquisa no campo das ciências humanas, em especial no campo da História. Conforme Marcos Silva, é preciso entender **ensino e pesquisa** de história como faces de uma mesma atividade. (PPC-UESC, p.34)

O profissional de História que desejamos formar neste Curso, integra as dimensões da prática do pesquisador que pensa as várias dimensões do ensino, pois não se imagina um bom professor de História sem a pesquisa histórica. (PPC-UFT, p.13)

Todo processo de formação docente deve integrar a articulação teoria-prática. As experiências de pesquisas históricas vivenciadas ao longo da formação possibilitam ao estudante perceber que a prática atualiza e interroga a teoria. (PPC-UFG - Goiânia, p.6)

A segunda forma de pensar a articulação teoria e prática é aquela que entende que a dicotomia será superada na medida em que os professores em formação se aproximem ao máximo da Educação Básica, da escola, para adquirir

²³ Essas formas de pensar a prática não são excludentes, ou seja, não significa que os projetos têm apenas essa visão, pois em vários casos são concomitantes outras definições.

experiência profissional.

Importante referência para o curso de história da UFFS é a integração com a educação básica, tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Compreende-se que para os professores em formação **é imprescindível um contato permanente com a educação básica** e o papel que os professores em atuação na educação básica podem cumprir como co-formadores. (PPC-UFFS, p.10)

A terceira forma de articulação teoria e prática é a que diz que o aluno aprende a ser professor realizando experiências práticas na graduação, embora aprenda a ser professor na situação de aluno.

A necessidade de o futuro professor vivenciar durante o curso, no interior das áreas ou das disciplinas, atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização referenciados na educação escolar possibilitando, conforme Manrique e Perentelli (op.cit) que “[...] o futuro professor use os conhecimentos que aprender e se aproprie de experiências em diferentes tempos e espaços curriculares. (PPC-UEMS, p. 9)

Entender que um curso de formação de professores dará conta da prática na medida em que conseguir aproximar o aluno ao máximo da realidade escolar e ensiná-lo a mediar o conhecimento histórico, produzindo materiais didáticos e desenvolvendo aulas simuladas é reduzir a Prática de Ensino apenas à dimensão técnica e esquecer seu aspecto epistemológico e pedagógico, que a coloca no campo da Didática da História. Ou seja, não é a repetição de atividades didáticas que forma o melhor professor, mas conhecer a prática docente em todas as suas dimensões na relação com a teoria. Mesmo que os alunos da licenciatura pudessem passar um mínimo de um semestre, acompanhando diariamente o ritmo da escola, ainda assim seria a experiência de apenas uma escola, dentro da diversidade de realidades que encontramos, e isso não faria dele professor.

A última forma apresentada é articulação teoria e prática como mediação didática, ou seja, articulação no sentido de mediar o conhecimento acadêmico para o conhecimento e aprendizagem escolar, considerando que a não dissociação entre ensino e pesquisa faz com que o professor passe de um conhecimento aprendido de forma mais mecânica para uma aprendizagem mais complexa que envolve fazer, pensar, agir.

Acreditamos, ainda, que dar equilíbrio a estas questões teórico-práticas é importante no sentido de possibilitar a passagem de um nível de aprendizado mecanicamente treinado para um nível de aprendizagem que se incorpora ao fazer, ao pensar, ao agir, ao intervir, enfim, à essência humana”. (PPC-UFTM, p.42)

Os projetos consideram ainda que a Prática como Componente Curricular, ou a Prática de Ensino é o espaço privilegiado do currículo para realizar a articulação.

A prática como componente curricular, dessa forma, torna concreta a possibilidade de diálogo entre a docência, a pesquisa e a vivência do estudante e futuro professor de História nas dimensões teórico práticas, dos conhecimentos históricos propriamente ditos e de dimensão pedagógica. (PPC-UDESC, p.35)

Embora reconheçam que todos os componentes do currículo (disciplinas e professores) devem participar do processo de formação, como nos casos da UFSC e da UEPG,

Uma fórmula saudável de articular teoria e prática será a integração dos Laboratórios do Curso de História (são 09 Laboratórios) às atividades de formação da prática profissional do Historiador: professor, pesquisador e difusor. Salvo raras exceções todos os professores estão vinculados a Laboratórios. (PPC-UFSC, p. 42)

A articulação entre as disciplinas do curso diante da ideia da prática como componente curricular da Licenciatura, ocorrerá em duas frentes: através das Oficinas de História e das Práticas²⁴, entendidas como disciplinas articuladoras por excelência, mas também através da interlocução entre todos os professores da série por ação do colegiado, de modo a zelar para que todas as disciplinas, além da vocação específica de seu eixo (...) trabalhem também os demais eixos do curso, ou seja, também realizem a reflexão didática. (PPC-UEPG, p. 64)

No debate sobre o rompimento da dicotomia teoria e prática na formação dos professores de História, aparecem alguns slogans, como, “professor reflexivo” (ALARCÃO, 2010), “professor como intelectual” (GIROUX, 1997), “professor pesquisador” (ZEICHNER, 2001; LÜDKE, 2010), sempre na intenção de exemplificar a concepção do curso, que entende a proposta de formação integral do historiador, através da indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

²⁴ No curso de Licenciatura em História da UEPG, as 400 horas de Prática como Componente Curricular estão alocadas em seis disciplinas, sendo 3 Oficinas de História e 3 Práticas em História (Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea e Brasil).

Formar um **professor/pesquisador** capaz de inovar e buscar novos caminhos a serem seguidos em sua área de trabalho, respeitando, para isso, os princípios éticos e legais que regem a sua profissão. (PPC/UFMG, p. 20)

Deseja-se produzir uma orientação que possa favorecer a formação de um **professor-pesquisador crítico e reflexivo**, portador de sólidos conhecimentos e habilidades capazes de promover uma prática didático-pedagógica e emancipadora. (PPC-UESPI, p. 7)

Curso de História - Licenciatura deve preconizar o conhecimento enquanto elemento relevante para a vida social e pública, oportunizando a formação de **professores críticos e intelectualmente autônomos**. (PPC-UNIPAMPA, p. 111)

Elege-se, neste contexto de formação, como objeto de reflexão a figura do **professor-pesquisador-intelectual** como aquela que define o papel do professor de História no mundo contemporâneo. (PPC-UNEMAT, p. 29)

Outro elemento que surge no debate sobre teoria e prática é a mediação entre saber acadêmico e saber escolar, como uma das habilidades necessárias ao professor em formação. Para realizar a mediação e estabelecer a articulação teoria e prática na sua atividade docente, precisa conhecer o campo da produção do conhecimento, a teoria da história e também o campo da Didática da História (BERGMANN, 1990; RÜSEN, 2001).

Nem todos concordam com as recentes legislações que ampliam a necessidade de uma reflexão da e sobre a prática nos cursos de formação e fazem questão de explicitar isso no PPC, como exemplifica o trecho do Projeto da UFES:

Apesar de seguir as orientações contidas em resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação, decorrentes da Lei 9.394/96, de Diretrizes e Base da Educação Nacional, e demais determinações institucionais, **esta nova proposta** de Currículo de Bacharelado e Licenciatura de História, construída com a participação de estudantes e professores do Departamento de História e do Colegiado de Curso, **contém certo sentimento de perda de carga horária dedicada à área específica perante o processo de pedagogização do conhecimento, sentimento que outros chamariam de conteudista**. (PPC UFES, p. 4)

Entender que um curso de formação de professores dará conta da prática à medida que conseguir aproximar o aluno ao máximo da realidade escolar e ensiná-lo a mediar o conhecimento, produzir materiais didáticos, desenvolver aulas simuladas é reduzir a prática apenas à dimensão didática e esquecer seu aspecto epistemológico e pedagógico. Ou seja, não é a repetição de atividades didáticas que

o professor precisa para sua formação integral, mas conhecer a prática docente em todas as suas dimensões na relação com a teoria. O professor precisa ser agente na gestão do conhecimento e, para isso, não basta ser especialista em história, mas precisa ter também uma compreensão profunda dos assuntos educativos. Caso contrário, o trabalho docente pode ficar comprometido, e o professor se torna, nas palavras de Carmem Alvarez, apenas mais uma peça na engrenagem do sistema educacional. (ALVAREZ, 2011)

O que se percebe é que os Projetos Pedagógicos de Cursos não se comprometem definindo filiações teóricas, mesmo porque a composição do corpo docente dos cursos não permite que se adote uma única corrente teórica e, provavelmente, essa nem seja a melhor das alternativas. Seja em relação às correntes históricas, à educação, à prática de ensino, as concepções são bastante diversas. No próximo capítulo veremos como todas essas fundamentações dos projetos resultam na organização da Prática como Componente Curricular.

CAPÍTULO 3

A PRÁTICA DE ENSINO E AS OPÇÕES NO CURRÍCULO

Neste capítulo apresentamos em separado as características gerais da organização dos currículos da amostra, para depois realizar uma análise comparada entre os modelos da Prática como Componente Curricular nos cursos.

Os cursos atribuem denominações distintas ao campo da prática de ensino em seus Projetos Pedagógicos:

- Prática como Componente Curricular
- Prática de Ensino
- Atividades Práticas Curriculares, o curso usa a sigla APC para se referir ao campo.
- Prática Curricular Contínua, o curso usa a sigla PCC para se referir ao campo.
- Prática Pedagógica do Componente Curricular.

Entretanto, todas se referem à Prática como Componente Curricular. Alguns cursos têm projetos bastante específicos sobre a organização das 400 horas obrigatórias da Prática como Componente Curricular e explicam o seu funcionamento no currículo de forma detalhada, apresentando as concepções de formação que embasam a definição da PCC. São formatos²⁵ da PCC que preveem articulações (ensino e pesquisa, teoria e prática) mais efetivas na formação dos acadêmicos. É o caso do PPC da UFU com seu “Projeto Integrado de Prática Educativa” – PIPE, caso da UFTM com as “Atividades Práticas Curriculares” – APC, caso da UEPG com a articulação horizontal e vertical do currículo a partir das Oficinas de História e Práticas de Ensino, caso da UFRR que tem a função de coordenação de PCC.

3.1 UNIVERSIDADES FEDERAIS E ESTADUAIS: O DESENHO DA PCC

Aqui trabalhamos com 38 universidades federais, 23 universidades estaduais, com 73 Projetos Pedagógicos de Curso, que correspondem a 96 cursos. Dedicamos atenção à organização da carga horária de Prática como Componente Curricular e, quando a Prática é organizada em formato de disciplinas específicas

²⁵ Trataremos ao final do capítulo no item 3.2.

analisamos as ementas, os conteúdos mais frequentes nas disciplinas de PCC e a perspectiva de organização da disciplina. São cursos com uma carga horária total que varia de 2800 a 3660 horas e com duração de quatro a cinco anos.

As instituições federais analisadas aqui são:

Quadro 3 – Universidades Federais da amostra

Universidade	Região do país	Modalidade Ensino
UFMS	Sul	Lic/Bach integrados
UFPEl	Sul	Licenciatura
UFRGS	Sul	Licenciatura + Bach.
UNIPAMPA	Sul	Licenciatura
UFSC	Sul	Lic/Bach integrados
UFFS - Chapecó	Sul	Licenciatura
UFFS - Erechim	Sul	Licenciatura
UFPR	Sul	Lic/Bach integrados + Bach.
UNB	Centro-Oeste	Licenciatura
UFG - Goiania	Centro-Oeste	Lic/Bach integrados
UFG - Catalão	Centro-Oeste	Lic/Bach integrados
UFMT - Cuiabá	Centro-Oeste	Licenciatura
UFMT - Rondonópolis	Centro-Oeste	Licenciatura
UFMS – Três Lagoas	Centro-Oeste	Licenciatura
UFMS – Aquidauana	Centro-Oeste	Licenciatura
UFMS - Pantanal	Centro-Oeste	Licenciatura
UFGD	Centro-Oeste	Licenciatura
UFMG	Sudeste	Lic/Bach integrados + Bach
UFU - Uberlândia	Sudeste	Lic/Bach integrados
UFU - Ituiutaba	Sudeste	Lic/Bach integrados
UFJF	Sudeste	Licenciatura + Bach.
UNIFAL	Sudeste	Licenciatura
UFSJ	Sudeste	Licenciatura
UFTM	Sudeste	Licenciatura
UFVJM	Sudeste	Licenciatura
UNIFESP	Sudeste	Lic/Bach integrados
UNIRIO	Sudeste	Licenciatura
UFRJ	Sudeste	Licenciatura + Bach.
UFRRJ – Nova Iguaçu	Sudeste	Licenciatura
UFES	Sudeste	Licenciatura
UFS	Nordeste	Licenciatura
UFAL	Nordeste	Licenciatura
UFPB	Nordeste	Licenciatura
UFBA	Nordeste	Licenciatura + Bach.
UFRB	Nordeste	Licenciatura
UFRN - Natal	Nordeste	Licenciatura + Bach.
UFRN - Caicó	Nordeste	Lic/Bach integrados
UFC	Nordeste	Licenciatura
UFPI	Nordeste	Licenciatura
UNIR	Norte	Licenciatura
UFT – Araguaína	Norte	Licenciatura
UFT – Porto Nacional	Norte	Licenciatura
UFRR	Norte	Lic/Bach integrados
UFAC	Norte	Licenciatura
UNIFAP	Norte	Licenciatura
UFPA	Norte	Licenciatura

Fonte: Projetos Pedagógicos dos Cursos

Entre as instituições federais da amostra, são onze universidades com cursos de licenciatura e bacharelado integrados, ou seja, uma graduação e duas habilitações, sendo que duas instituições têm turmas de licenciatura e bacharelado integrado e mais uma turma de bacharelado; cinco universidades com cursos distintos de licenciatura e de bacharelado; e 27 universidades com cursos de licenciatura.

As instituições estaduais analisadas são:

Quadro 4 – Universidades Estaduais da amostra

Universidade	Região do país	Modalidade Ensino
UDESC	Sul	Licenciatura
UEPG	Sul	Licenciatura + Bach.
UEL	Sul	Licenciatura
UEM	Sul	Licenciatura
UENP	Sul	Licenciatura
UNICENTRO - Irati	Sul	Licenciatura
UNICENTRO – Guarapuava	Sul	Licenciatura
UNIOESTE	Sul	Licenciatura
UEG ²⁶	Centro-Oeste	Licenciatura
UNEMAT	Centro-Oeste	Licenciatura
UEMS - Amambai	Centro-Oeste	Licenciatura
UEMS - Dourados	Centro-Oeste	Licenciatura
UNICAMP	Sudeste	Licenciatura + Bach.
UNESP - Assis	Sudeste	Licenciatura
UNEA	Nordeste	Licenciatura
UNEB ²⁷ – Alagoinha	Nordeste	Licenciatura
UNEB - Eunápolis	Nordeste	Licenciatura
UESB	Nordeste	Licenciatura
UESC	Nordeste	Licenciatura
UEFS	Nordeste	Licenciatura
UERN	Nordeste	Licenciatura
UESPI ²⁸	Nordeste	Licenciatura
UECE ²⁹	Nordeste	Licenciatura
UERR	Norte	Licenciatura
UEA	Norte	Licenciatura

Fonte: Projetos Pedagógicos dos Cursos

Entre as instituições estaduais da amostra, apenas a UEPG e a UNICAMP

²⁶ A UEG tem 12 *campi* (Anápolis, Formosa, Goianésia, Goiás, Iporã, Itapurunga, Jussara, Morrinhos, Pires do Rio, Porangatu, Quirinópolis, Uruaça, Itumbiara) com cursos de História e em todos eles o curso utiliza o mesmo projeto pedagógico, portanto, todos os *campi* licenciatura.

²⁷ A UNEB tem 8 *campi* (Alagoinhas, Teixeira de Freitas, Jacobina, Santo Antonio de Jesus, Caetité, Itaberaba, Conceição do Coité, Eunápolis) com grades iguais mas com textos de PPC individuais.

²⁸ A UESPI tem 5 *campi* (Torquato Neto, Clóvis Moura, Campo Maior, Oeiras, São Raimundo Nonato) com cursos de História e em todos eles utiliza o mesmo PPC.

²⁹ A UECE tem 3 *campi* (Fortaleza, Limoeiro do Norte Quixadá) com o mesmo PPC.

oferecem cursos de bacharelado, todas as demais oferecem curso de licenciatura.

Neste universo de cursos é possível encontrar uma diversidade de abordagem e interpretação de como deve ser a organização da Prática como Componente Curricular. Dos 73 PPC estudados, 33 cursos optaram por organizar a Prática de Ensino apenas em forma de disciplinas específicas que denominamos Modelo da responsabilidade especializada; 36 cursos optaram por alocar a carga horária com uma parte em disciplinas específicas e outra parte diluída na grade, ou inserem todas as 400 horas nas disciplinas já existentes na grade, configurando o que denominamos de Modelo da responsabilidade partilhada. Os demais 18 cursos fizeram uma mistura entre pesquisa como PCC, pedagógicas como PCC, carga horária diluída, a que chamamos de Modelo da não responsabilidade do historiador com o ensino. E em alguns casos não é possível identificar o formato da PCC no PPC e nem no site da universidade. Os modelos estão assim distribuídos:

Quadro 5 – Formato da PCC

Formato da PCC	Cursos
Modelo da responsabilidade especializada	UNB, UFMT - Rondonópolis, UFMS, UFMG, UFU (2) ³⁰ , UFTM, UFES, UFRB, UFC, UFRR, UFPA, UNIFAP, UDESC, UEPG, UEL, UENP, UNEB (8), UESPI (5), UERR
Modelo da responsabilidade partilhada	UFRGS, UFFS (2), UFSM, UNIPAMPA, UFSC, UFG - Catalão, UFMT - Cuiabá, UFGD, UNIFESP, UFVJM, UFS, UFAL, UFRN - Natal, UFT (2), UFAC, UNICENTRO - Guarapuava, UEG (12), UNEMAT, UEMS (2), UNESP - Assis, UERN, UEA, UNEAL
Modelo da não responsabilidade do historiador com o ensino	UFPeI, UFPR, UFG - Goiânia, UNIFAL, UFRRJ, UNIRIO, UFBA, UFPI, UNIR, UNICENTRO - Irati, UNIOESTE, UESB, UESC, UEFS, UECE (3)

Fonte: Projetos Pedagógicos dos Cursos

Dentro desta organização (conforme vimos nos gráficos 6 e 7, na p. 63) temos os Departamentos de História (ou seu equivalente na instituição) como os responsáveis pela Prática de Ensino na maioria dos cursos; em alguns cursos se divide a tarefa entre Departamentos de História e Faculdade de Educação (ou afins

³⁰ Número de cursos ofertados em distintos campi.

na instituição) quando as disciplinas pedagógicas (Fundamentos da Educação, Psicologia, Didática, etc.) foram alocadas na carga horária de PCC ; apenas na UFRJ³¹ a Faculdade de Educação é a única responsável pela Prática de Ensino (Estágio Supervisionado).

Tomemos o conceito de campo de Bourdieu (2004, p. 20) para tentar compreender essa organização dos currículos, quando diz que “a noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias”. O autor afirma que “uma das manifestações mais visíveis da autonomia do campo é sua capacidade de refratar, retraduzindo sob uma forma específica as pressões ou as demandas externas” (p.22). Parece que é exatamente esta noção de “refração” que ocorre na elaboração e adequação dos PPC, porque os cursos utilizam da autonomia para interpretar a legislação da PCC como lhes convém. Bourdieu diz que, quanto mais autônomo o campo, maior seu poder de refração e mais as demandas externas serão transfiguradas, ou modificadas, se tornando, às vezes irreconhecíveis. Inversamente, os campos menos autônomos tendem a expressar os problemas externos ou, no caso dos currículos, seguir a letra da legislação.

Alguns modelos são pensados e elaborados exatamente para a não mudança na formação de professores de História, à medida que nega discutir a proposta e apenas adequa minimamente o currículo à legislação. Afinal, mudanças exigem atenção, dedicação e muitas vezes os cursos esquecem-se das múltiplas dimensões inerentes aos processos de mudança, em especial a dimensão humana. Afinal, “qualquer tipo de mudança no ensino, no currículo, depende em grande parte dos professores” (GARCIA, p.47). Os docentes não são meros técnicos executores de prescrições, uma vez que eles tomam decisões, geram conhecimentos práticos, rotinas pedagógicas, etc., sempre a partir do seu arsenal de conhecimento e formação; logo, se os professores não tiverem formação na área de ensino, dificilmente as mudanças na formação de novos professores de História vão se efetivar.

Como será que os cursos justificam as suas escolhas por um ou outro

³¹ A UFRJ é a única universidade da amostra que até 2014 ainda não fez a adequação curricular à Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002. A instituição ainda conta com as 300 horas de prática exigidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

modelo de Prática de Ensino? Aliás, muitos PCC não justificam e, para identificar o formato da PCC, só pela observação da divisão da carga horária na grade, entre disciplinas teóricas e prática. Vejamos alguns exemplos de justificativa ou explicação de alguns cursos que estão dentro do Modelo da Responsabilidade partilhada e do Modelo da não responsabilidade do historiador com o ensino. O primeiro caso é da UFBA, que fez a opção por alocar as disciplinas de pesquisa e TCC como Prática como Componente Curricular.

Para definição das 400 horas práticas a serem incorporadas na reforma curricular do Curso de História - Licenciaturas, **foi considerado o seguinte:**

- a) o entendimento de que **a licenciatura deverá capacitar professores para realizarem pesquisas**, pois esta atividade é uma prática importante para a formação de um profissional capaz de lidar com as habilidades propostas pelo Projeto;
- b) a natureza do conhecimento histórico exige que o profissional dessa área domine procedimentos somente adquiridos nas atividades práticas;
- c) dentre as **atividades listadas como de natureza prática** está a leitura de documentos históricos; discussão de textos históricos e historiográficos; preparação de papper, de acordo com as normas acadêmicas; pesquisa orientada em arquivo e instituições culturais, como também virtuais; pesquisa para formação de acervos, constituição de banco de dados bibliográficos e documental. (PPC UFBA, p. 6)

O PPC argumenta que “a licenciatura deverá capacitar professores para realizarem pesquisas”, o que é um objetivo reconhecido pela área, visto que defendemos a formação do professor pesquisador. Entretanto, neste caso, as atividades de pesquisa histórica ocupam um espaço de formação prática docente. No entendimento deste trabalho, a PCC não deve se constituir apenas de pesquisa na área específica, mas deve (ou deveria) ser um espaço para refletir e realizar atividades (inclusive de pesquisa) no campo do ensino de História. As atividades listadas no item “c” da citação como de natureza prática são de práticas ligadas à pesquisa histórica, não de pesquisa em ensino de História.

O segundo caso é um exemplo dos cursos que escolheram diluir toda a carga horária de PCC nas disciplinas da grade, especialmente nas disciplinas de conteúdo específico (História Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea, Brasil, América). Explicam a opção da seguinte forma:

Ao apresentar a complexidade e diversidade que envolve o saber e o estudo da História, buscamos acentuar a necessidade de discutirmos **nossos posicionamentos diante do ensino**, mas deixando claro que **consideramos importante não estabelecer uma divisão na formação daqueles que vão atuar nas escolas e aqueles que se**

encaminham exclusivamente para áreas de pesquisa. Em nossa perspectiva, a construção de um profissional com autonomia tem que priorizar uma formação mais ampla que prepare os formandos para atuarem com criticidade, com capacidade de lidar com a diversidade cultural, de posicionar-se diante das situações sociais e políticas e com condições de fazer escolhas conscientes sobre a maneira como vai desenvolver seu trabalho ao lidar com o conhecimento histórico. (PPC UFMT, p. 13-14)

A prática de ensino é configurada como componente curricular no interior de disciplinas de conteúdo específico teórico-histórico-historiográfico, que constituem os componentes curriculares de formação, nas disciplinas específicas da licenciatura, e nos Tópicos Especiais da área, estabelecendo-se carga horária de 12 horas em cada uma das disciplinas. Também compõe a carga horária da Prática como Componente Curricular o Seminário de Integração da Prática Docente que deve se realizar ao final dos dois primeiros anos do curso, perfazendo 52 horas. (PPC UFMT, p.16)

Os conhecimentos pedagógicos constitutivos do Curso de Licenciatura Plena em História apontam para as práticas requeridas para a formação do profissional em História. Temáticas que encontram centralidade no projeto político do curso, que no limite apontam para a busca da autonomia do discente, sinalizam para os processos de aprendizagem dos alunos e os procedimentos para produção de conhecimento pedagógico. Essas temáticas referem-se às diferentes concepções sobre temas próprios da formação de professores, tais como, currículo, desenvolvimento curricular, docência, transposição didática, contrato didático, planejamento, plano, programa, projeto de ensino, organização de tempo e espaço de aprendizagem, organização do trabalho formativo, interação grupal, criação, realização e avaliação das situações didáticas, avaliação de aprendizagens dos alunos, trabalho diversificado, relação professor-aluno, análises de situações educativas e de ensino complexas, entre outros.

Os saberes necessários à formação autônoma dos futuros docentes não se restringem ao Estágio Supervisionado, obrigatório ou não. Eles perpassam pelas disciplinas específicas e de formação geral. As atividades de prática de ensino serão desenvolvidas no interior das disciplinas de conteúdos histórico/historiográficos permitindo uma articulação prática e teórica e um debate e uma reflexão sobre como esses conteúdos seriam trabalhados no ensino, garantindo, assim, que a perspectiva da docência esteja presente durante todo o curso. Da mesma forma, a prática de pesquisa também será trabalhada no interior das disciplinas de conteúdos histórico/historiográficos e nas disciplinas específicas de pesquisa, permitindo a efetivação do processo de formação profissional da História. (PPC UFT Araguaína, p. 28-29)

Na defesa da opção feita, ambos os exemplos em que a carga horária foi diluída na grade (UFMT e UFT), os PPC tratam da necessidade de não separar formação histórica e prática de ensino. Com o argumento que a formação prática não deve ser restrita ao Estágio Supervisionado, mas deve estar presente em todas as disciplinas para que seja realizada a reflexão sobre a didatização desses conhecimentos ao longo de todo o curso. As perguntas que mais nos fazemos nesse caso são: Os elaboradores do currículo do curso pensam sobre o perfil dos professores formadores do seu curso na hora de fazer essa opção de organização

da PCC? Tem claro o significado dessa atribuição de prática de ensino a professores da área específica que, em muitos casos, não tem nenhuma formação ou experiência para colocar em prática a proposta? Os professores que serão responsáveis por colocar em prática esses currículos compreendem o papel da prática de ensino dentro de suas disciplinas específicas? As entrevistas apresentadas no capítulo quatro indicam uma resposta negativa para estas questões como veremos adiante.

O terceiro caso é aquele em que o curso decidiu por alocar disciplinas pedagógicas (Psicologia da Educação, Didática, Políticas Educacionais, etc.) como PCC.

2º MACRO-COMPONENTE: História e Educação

Esse macro-componente diz respeito à dimensão prático-pedagógica, na qual estão incluídas as atividades práticas e os conhecimentos pedagógicos indispensáveis à formação docente em história. Nele serão enfocados conhecimentos específicos sobre a educação básica, conhecimentos didáticos que envolvem a organização e gestão do trabalho pedagógico, articulando, de forma multidisciplinar, teoria e prática sobre os processos de construção do conhecimento no interior e fora dos espaços escolares.

No HÉ serão realizados semestralmente oficinas, tratando temáticas como análise e produção de material didático, novas linguagens e o ensino de história (música, cinema, literatura, mapas e outras imagens). (PPC UEFS, p. 11-12)

Neste caso a PCC está composta das seguintes disciplinas: Fundamentos da Educação, Profissão Professor - Docência e Trabalho, Gestão e Política Educacional, Profissão Professor - cotidiano escolar, Psicologia e Educação, Ensino-aprendizagem de História, Seminário - História da Educação, Teorias do currículo, Currículo de História e cotidiano escolar, Metodologia e Didática do Ensino de História. São essas disciplinas pedagógicas as responsáveis pela articulação teoria e prática.

Entre os cursos que organizaram a prática em forma de disciplinas específicas ou aqueles que têm pelo menos uma parte da carga horária em disciplinas específicas, podemos destacar uma diversidade de propostas, inclusive com denominações também diversas. Nesta lista³², temos disciplinas que anunciam serem “introdutórias” da área de ensino, disciplinas que se intitulam “Oficinas” ou “Laboratórios” que, a princípio, dão a ideia de experimentar a prática docente, de

³² Ver apêndices 4 e 5.

colocar a mão na massa; disciplinas com “Prática” no título que remetem ao fazer, além de outros títulos que não se repetem.

Disciplinas com caráter propedêutico – que se propõem a introduzir o debate sobre o ensino escolar de história no curso.

- Introdução à prática profissional
- Introdução a Prática e ao Ensino e Pesquisa em História
- Introdução ao Ensino de História
- Projeto Integrador
- Projeto Integrado de Práticas Educativas
- Seminário de Prática de Ensino
- Ensino de História

Disciplinas com caráter de oficina – que se propõem a ser espaço de produção didática para a Educação Básica, além de refletir sobre tal trabalho. Produzir e elaborar são verbos recorrentes nas ementas dessas disciplinas, ênfase no fazer, especialmente a confecção de materiais didáticos os mais diversos, com documentos históricos, com filmes, músicas, preparação de textos para aulas.

- Oficina de História
- Oficina de Ensino de História (Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea, Brasil, Regional)
- Oficina de Prática de Ensino
- Oficina de Instrumentos Didáticos

Disciplinas com caráter de laboratório – espaço de experimentação, trocas de experiências didático-pedagógicas. Assemelha-se um pouco com a anterior, mas acrescenta a utilização dos materiais produzidos nas atividades dos alunos, seja nas atividades do Estágio ou em outras inserções no ambiente da escola.

- Laboratório de Ensino de Teoria e Metodologia da História
- Laboratório de Ensino de História
- Laboratório de Ensino de História (Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea, Brasil, Regional)
- Laboratório de Prática de Ensino
- Laboratório de Pesquisa e Ensino em História

Disciplinas com caráter de transposição didática – atenção voltada para

a didatização do campo de conhecimento, para pensar sobre a produção e difusão do conhecimento histórico na escola.

- Prática de Ensino de História (Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea, Brasil, Regional)
- Prática de História
- Prática de História (Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea, Brasil)
- Prática Educativa
- Prática de Ensino e Pesquisa em História
- Análise da Prática de História
- Pesquisa Histórica e Prática Pedagógica
- Teoria e Prática do Ensino de História
- Lugares de Memória e o Ensino de História
- Educação Patrimonial
- Tópicos de Ensino de História (Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea, Brasil)

Disciplinas com caráter mais pragmático – se propõem a ensinar metodologias de ensino, atividades diretamente ligadas à atividade prática de sala de aula da Educação Básica, estratégias ou metodologias de ensino de História.

- Estratégias de Ensino de História
- Metodologia do Ensino de História
- Didática da História
- Estudos e Desenvolvimento de Projetos
- O saber histórico na sala de aula
- História Regional e Local: Metodologias e Ensino

O caso de as disciplinas pedagógicas (Psicologia da Educação, Didática Geral, Filosofia/Sociologia/História/Fundamentos da Educação) serem alocadas como prática pode ser um problema, à medida que se pode interpretar como um “não quero discutir isso” ou um “deixa essa coisa de prática de ensino para a pedagogia”. Esse Modelo da não responsabilidade livra os agentes do processo de elaboração curricular (os docentes do curso) de tomar decisões sobre a carga horária, sem que o curso perca o controle do currículo. Como afirma Francisco B. Llavador (2013), isso é muito frequente.

Poderia parecer uma obviedade, mas é, no entanto, frequente se deparar com situações tais como a decisão de “descentralizar” o currículo, que consiste em livrar os agentes de decisões que corresponderiam à instância que lhes concede autonomia a respeito, mas conservado, no entanto, o controle sobre a realização”. (LLAVADOR, 2013, p. 52)

Quando inserimos a Prática de Ensino, ela não pode ser pensada como a Didática Geral, na qual independente do campo do conhecimento o jeito de ensinar é o mesmo; ao contrário, as 400 horas são de prática específica da área, de articulação entre teoria e prática, não teoria da educação, mas Teoria da História e Prática Profissional. Sendo assim, entendemos que deve ser trabalhada por professores de História e não pela Pedagogia, conforme argumenta Klaus Bergmann (1990) na defesa de uma Didática da História.

A Didática da História é indispensável para a Ciência Histórica exatamente por causa do fato de ela indagar sobre e problematizar este significado e, destarte, se opor ao perigo de a Ciência Histórica se isolar das necessidades legítimas de uma orientação histórica daquela sociedade que, em última análise, a sustenta. (BERGMANN, 1990, p. 34)

Considerando o argumento da não dicotomia teoria e prática, os cursos que optam por diluir a carga horária de prática nas próprias disciplinas da grade parecem, a princípio, encontrar a melhor alternativa, afinal todos os professores terão que pensar a formação. Entretanto, se considerarmos ainda a realidade dos cursos, podemos questionar se a prática, neste formato, não será relegada a um segundo plano pelos professores que não têm conhecimento e formação desta área e, na dúvida sobre o que fazer, não chegam a promover efetivamente a relação entre teoria e prática.

Por outro lado, os cursos que optam por alocar disciplinas de pesquisa e TCC como PCC não podem ser considerados como absurdo, afinal está claro nos currículos que todos querem formar o professor-pesquisador. Essa alternativa de prática ignora a Didática da História e reconhece apenas a pesquisa como prática do historiador, o que é no mínimo um equívoco, visto que estamos tratando de cursos de licenciatura.

Flávia E. Caimi e Ronaldo P. Canabarro (2009) apresentaram uma análise da organização curricular de trinta cursos de História no Brasil. Entre os elementos que eles analisam está a prática de ensino, que se organiza, segundo os autores, da seguinte forma:

No que diz respeito ao cumprimento das 400 h de prática como componente curricular verificamos uma interessante variação do número de disciplinas nas matrizes curriculares, entre três e nove disciplinas relacionadas à formação pedagógica. Tomadas em seu conjunto regional, as matrizes apresentam a seguinte configuração: 38 disciplinas na Região Norte; 33 na Região Nordeste; 45 na Região Centro-Oeste; 38 na Região Sudeste; 35 na Região Sul, o que demonstra a média de 6,3 disciplinas por curso. As disciplinas dessa natureza podem ser classificadas em três grupos: 1) em número predominante estão as disciplinas *clássicas* da educação, tais como Didática Geral, Psicologia da Educação, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia do Desenvolvimento, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Políticas, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, História da Educação; 2) as *didáticas e metodologias específicas*, tais como Didática da História, Prática de Ensino de História, Metodologia do Ensino de História, Laboratório de Ensino de História, Oficinas de Ensino de História, em diferentes recortes, como Brasil, Regional, América, contemporânea, etc.; 3) por fim, identificamos uma tímida presença de disciplinas obrigatórias que poderíamos categorizar como *não-clássicas*, por falta de melhor definição, tais como Tópicos de Educação Especial, Educação Indígena, Tecnologia Aplicada à Educação, Profissão Docente, Livro Didático, Memória e Ensino de História. Trata-se de disciplinas que parecem querer incorporar discussões mais recentes acerca da história escolar, dialogando tanto com a história quanto com a educação. (CAIMI; CANABARRO, 2009, p. 9)

São reflexões feitas a partir de um trabalho quantitativo, mas que se aproxima muito dos dados levantados no trabalho que se apresenta, ou seja, disciplinas pedagógicas como Prática de Ensino, carga horária em disciplinas que os autores chamam de “clássicas”. Embora todos os cursos já estejam cumprindo a obrigatoriedade das 400 horas de prática, a interpretação é bastante variada.

As ementas das disciplinas específicas de Prática de Ensino também são bastante diversas. São preocupações sobre o que ensinar, como ensinar, em alguns casos preocupações com o processo de produção do conhecimento histórico, com os veículos de difusão do conhecimento. Entre os temas presentes nas ementas estão:

O que ensinar – um rol de temas que podem compor a aprendizagem docente:

- Memória, lugares de memória, patrimônio, museus, arquivos;
- História do Ensino de História;
- Constituição da História como disciplina;
- História Ambiental e Ensino de História;
- Temas transversais, multiculturalismo, diversidade, direitos humanos, cidadania, democracia.

Como ensinar – abordagens e metodologias disponíveis para ensinar

História:

- Documento histórico, pesquisa histórica, fonte, verdade histórica e ensino de História;
- O ofício do historiador;
- Acesso ao conhecimento histórico formal e não formal;
- Conservação, catalogação e arquivamento de documentos.

Produzir história – abordagens sobre o processo de produção do conhecimento histórico:

- Ensino de História Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea, Brasil, Ensino de História Regional, Ensino de Cultura Africana e Afro-Brasileira, de Gênero e Indígena;
- Metodologias de Ensino;
- Ensino e aprendizagem da História;
- O uso das mídias no ensino de história: publicidade, música, história em quadrinhos, cinema, etc.;
- Mediação didática dos conhecimentos acadêmicos para o escolar, ou transposição didática.

Documentos oficiais – estudo da legislação e produção didática disponível:

- Análise de Livros Didáticos, produção de materiais didáticos.
- Legislação (LDB, PCN, Diretrizes Estaduais);
- Políticas Educacionais;
- Currículo.

Profissão docente – a escola e o trabalho do professor:

- Ética na profissão;
- Profissão docente, sindicatos, associações de classe;
- Realidade da escola e o cotidiano do ensino de História na escola.

Muitas ementas de disciplinas de Prática de Ensino têm características funcionalistas, enfatizam o “fazer”, instrumentalizar o aluno para a produção de materiais didáticos, de oficinas na Educação Básica, com a utilização do que vários PPC chamam de “novas linguagens” ou “linguagens alternativas” para o ensino de História (mídias e fontes históricas). Essas ementas trazem nos textos expressões

como: “elaboração de projetos”, “elaboração de minicursos”, “elaboração de recursos didáticos”, elaboração de oficinas”, “estratégias para serem aplicadas”, que exemplificam essa característica do fazer. A seguir alguns exemplos³³ dessa perspectiva.

Metodologia e Prática de Ensino de História II - Elaboração de projetos de ensino, textos didáticos para o ensino fundamental. Estudo do processo de ensino- aprendizagem. (PPC-UUEL)

Laboratório de Ensino de História VII - Fazer uma discussão sobre os novos temas presentes nas aulas de História. **Elaboração de um projeto de mini curso** com as novas propostas de temas. Apresentação dos mini cursos em escolas de nível médio do município de Eunápolis. (PPC-UNEB - Eunápolis))

Laboratório de Ensino de História - Espaço de apoio às atividades docentes. Troca de experiências didático-pedagógicas para o ensino de História. Integração Universidade-Escola. Estudos temáticos relacionados ao ensino de História. **Elaboração de recursos didáticos**. Banco de dados bibliográficos temáticos e de experiências de ensino de História. (PPC-UFFS)

Oficina de Prática de Ensino I - Projetos de ensino no campo histórico. **Elaboração de oficinas**. Análise de material didático e paradidático em História. (PPC-UFMS - Aquidauana)

Laboratório de ensino de História II - Práticas pedagógicas: **preparação de materiais didático-pedagógicos e de estratégias para serem aplicadas** junto a alunos e professores do ensino fundamental: cursos, palestras, seminários, oficinas; preparação para o uso de fontes primárias e secundárias, de sons e imagens etc. (PPC-UFMT – Rondonópolis)

Outras disciplinas estão preocupadas com o processo de mediação didática, ou seja, o trabalho de didatização dos conteúdos históricos. Aqui temos a preocupação com o trabalho que terá o futuro professor de selecionar conteúdos e didatizá-los, ou seja, dentro da produção historiográfica identificar quais conhecimentos são didatizáveis e como isso pode ser feito, que tipo de abordagem o conhecimento histórico deve ter na escola de Educação Básica.

Prática de História Antiga e Medieval - A importância social do conhecimento em História Antiga e Medieval. Antiguidade e Medievo nas propostas curriculares e materiais didáticos. Análise de temas específicos da área nos meios de comunicação de massa. (PPC-UEPG)

Oficina de Ensino de História do Brasil - Levantamento bibliográfico e historiográfico sobre o Brasil. Levantamento e análise de Documentos de

³³ Sem grifo nos originais.

História do Brasil. Levantamento, análise e produção de material didático referente à História do Brasil. Práticas pedagógicas em instituições de ensino, pesquisa e movimentos sociais. (PPC-UFC)

Laboratório de Ensino de História da América - Abordagem de temáticas específicas para o ensino do período histórico de referência, de uma perspectiva historiográfica recente que dinamizem estudos de temas relativos à sociedade, à cultura, o cotidiano e às instituições político-econômicas. (PPC-UFES)

Laboratório de Ensino de História Contemporânea - Estudo de um conjunto de temas relativos à transposição e aplicação das reflexões e leituras desenvolvidas na disciplina História Contemporânea para o debate nas salas de aula dos Ensinos Fundamental e Médio. Ênfase especial é dada à apresentação de possibilidades de intervenção, atividades e projetos a serem desenvolvidos. (PPC-UFRB)

Outro grupo de disciplinas destaca a preocupação em estabelecer as relações entre a teoria da história e a didática da história, trabalhando com conceitos como consciência histórica, com o processo de construção do conhecimento histórico. Essas disciplinas enfatizam a necessidade de o futuro professor conhecer o processo epistemológico de construção do saber histórico. Essas ementas se aproximam da pedagogia crítica que defende a formação do “professor pesquisador”, o “professor como intelectual”, ou seja, aquele que produz conhecimento com seus alunos na escola e que reflete sobre sua prática. E, para tanto, esse professor precisa ser formado também como pesquisador, precisa conhecer esse caminho para saber percorrer com seus alunos.

Teoria e Prática do Ensino de História - Reflexões sobre a formação do profissional do ensino de História da Educação Básica através da análise crítica das relações entre os fundamentos da produção historiográfica, teorias de ensino e aprendizagem, e a História ensinada. Abordagens sobre a construção do pensamento, conhecimento e consciência histórica e suas articulações em diferentes contextos e lugares de produção do processo educativo. Reflexões sobre a pesquisa de ensino e aprendizagem da História. Identificação das concepções que orientam as diferentes propostas de ensino de História e as formas de ler, compreender, escrever, viver e fazer História. Fundamentações de práticas formais e informais de ensino de História junto ao Laboratório de Ensino de História. (PPC-UFES)

Oficina de História I - História e necessidades sociais de orientação no tempo. Pensar historicamente. Identidades e conhecimento histórico. Saberes históricos e saber histórico escolar. Produção de saberes históricos na ciência e no senso comum. A pesquisa como princípio do pensamento crítico, criativo e científico. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e práxis. Prática de investigação sobre a relação entre conhecimento histórico e as necessidades sociais de orientação temporal. A constituição da História como disciplina escolar. (PPC-UEPG)

Prática de Ensino e Pesquisa em História: Aspectos Epistemológicos - Enfoque nas especificidades do saber histórico acadêmico em sua relação com o saber histórico escolar a partir da abordagem dos aspectos epistemológicos do pensamento e do conhecimento histórico e aqueles referentes à cultura escolar. Abordar a história do ensino de História no contexto da afirmação da História como área de conhecimento. O ensino de História como área fundamental da Ciência Histórica. (PPC-UFMS – Três Lagoas)

Existem ainda ementas que tratam especificamente da aproximação do futuro professor com o seu campo de atuação, a escola, e os problemas que estão presentes nesse universo de trabalho, a realidade e o funcionamento da escola, profissionalização docente e as associações de classe e sindicatos. Todos que chegam à universidade conhecem muito bem a escola, passaram pelo menos 12 anos em uma, mas a conhecem como alunos. A intenção desse tipo de disciplina é que os alunos passem a olhar para a escola sob outra perspectiva, como futuros professores, identificando e reconhecendo aquele que será o seu espaço de atuação profissional, com todos os elementos que estão em torno, os alunos, os pais, os colegas, os documentos (PPP, diários de classe, etc.), os sindicatos e tantos outros elementos que estão presentes no cotidiano da escola.

Oficina de História III - Cultura escolar e ensino de história. Manuais didáticos: políticas e usos. **Realidade da escola** e do ensino de História: diagnósticos e propostas. (PPC-UEPG)

Prática Educativa I - Profissão Professor: Docência e trabalho - Processos de profissionalização docente (o educador e o professor de história): identidade profissional, sindicatos e associações científico-profissionais, ética profissional. Fundamentos teóricos metodológicos para a realização de atividades de campo em educação (observação, elaboração de diários, entrevistas, história oral). (PPC-USFS)

Prática Profissional IV - Realidade da Escola e do ensino de história na educação formal e na educação não formal. Fundamentações e princípios teórico-metodológicos que embasam a estrutura e o **funcionamento das escolas** e do ensino de história e do cotidiano pedagógico relacionado ao ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental e séries do Ensino Médio e em espaços onde se desenvolvem práticas educativas não formais. (PPC-UERR)

Metodologia do Ensino de História - A formação de professores de História. A reflexão sobre a **atuação do professor em sala de aula**. Os métodos de ensino e conhecimento dos materiais didáticos próprios para o ensino de História em todos os níveis do ensino fundamental e médio. (PPC-UFPI)

Entre todos os PPC com disciplinas específicas de PCC temos três temas recorrentes na grande maioria: livro didático, patrimônio histórico e memória.

Um elemento presente em vários PPC analisados é a defesa da indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Esta defesa se faz pertinente nos cursos que optam por manter integrado o bacharelado e a licenciatura ou nas licenciaturas que mantêm a carga horária de pesquisa e TCC e, menos pertinente, nos cursos em que funciona bacharelado e licenciatura com entradas independentes. Luis F. Cerri (2006, p. 223) trata desse elemento ao apresentar a experiência da Prática de Ensino na UEPG:

O desafio posto por essas concepções é a formação de um profissional que supere a condição de reprodutor de conhecimento para a condição de co-produtor e de produtor. Que, portanto inclui a condição do intelectual, do pesquisador. Não se trata, segundo Paulo Freire, de adicionar adjetivos ao professor, mas de compreender que ele somente exerce todos os atributos do substantivo professor ao desenvolver seu trabalho com criação, pesquisa e crítica.

Os trechos³⁴ dos Projetos Pedagógicos a seguir exemplificam esses posicionamentos,

A formação do profissional de História se fundamenta no exercício destas práticas. “**Pesquisar**” e “**ensinar**” são objetivos caros e **indissociáveis** ao seu ofício. (UFSC, p. 4)

A prática pedagógica do profissional de história deve ancorar-se na **indissociabilidade entre ensino e pesquisa**, superando toda e qualquer dicotomia entre o profissional que pesquisa e o profissional que ensina. (UFC, p. 9)

Privilegiando o princípio que norteia as novas diretrizes curriculares, isto é, a **indissociabilidade entre ensino e pesquisa**. (UFG, p.5)

O Curso pretende dar uma formação ao jovem **professor-pesquisador** dentro de uma perspectiva multidisciplinar, que lhe permita desenvolver aptidões voltadas para a **prática da pesquisa e do ensino**. (UFPI, p. 3)

Este princípio, da **indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão**, orienta as concepções teórico-metodológicas do curso de História e se expressa tanto na adoção de um currículo integrado Bacharelado/Licenciatura, quanto na formulação das ementas e objetivos dos diversos componentes curriculares que compõem a estrutura geral do curso. (UFU, p. 14)

Partindo do pressuposto de que **pesquisa e ensino são** atividades complementares e **indissociáveis**, os Laboratórios apresentam aos alunos a possibilidade de trabalhar com as apropriações críticas, na pesquisa e no ensino dos diferentes tipos de fontes históricas. (UNIFESP, p. 8)

Outro elemento defendido é a não dicotomia entre teoria e prática, como

³⁴ Idem

mostram os trechos³⁵ dos projetos pedagógicos:

Uma fórmula saudável de **articular teoria e prática** será a integração dos Laboratórios do Curso de História (são 09 Laboratórios) às atividades de formação da prática profissional do Historiador: professor, pesquisador e difusor. (UFSC, p.42)

Do perfil do professor almeja-se, ademais, a competência em “saber pensar” e “saber intervir”; ou seja, busca-se a formação de um profissional habilitado a contextualizar, problematizar, apto a **teorizar sobre a prática** sem deixar de **praticar a teoria** (...). (UFC, p. 6)

Todo processo de formação docente deve integrar a **articulação teoria-prática**. As experiências de pesquisas históricas vivenciadas ao longo da formação possibilitam ao estudante perceber que a prática atualiza e interroga a teoria. (UFG, p. 6)

O currículo deverá trabalhar com as dimensões de ensino e pesquisa, **teoria e prática**, prevendo uma articulação entre os diferentes aspectos na formação do Licenciado em História. (UFPI, p. 4)

Consideramos como interligadas e inseparáveis estas duas dimensões do aprendizado e do exercício profissional, sendo impossível neste projeto operar com qualquer dicotomia entre “**teoria**” e “**prática**”. (UFU, p.5)

O problema desta discussão é que, ao designar 400 horas para a Prática como Componente Curricular, já estamos dissociando a formação, ou seja, existe um espaço na formação para estudar teoria e conteúdo e outro para estudar a prática profissional, a realidade da escola. O discurso da não dicotomia acaba na forma como está proposta, em um discurso até certo ponto incoerente, visto que na tentativa de trazer a prática para os cursos de formação acabamos por separar em disciplinas específicas. Este debate sobre as incoerências na organização curricular baseadas em concepções que entendem teoria e prática como antagônicas é apresentado por Elisa Lucarelli (2009, p. 76),

La división horaria entre clases teóricas y prácticas; la existencia de docentes responsables de la enseñanza de la teoría, los de mayor prestigio y poder institucional, y de docentes para la enseñanza de la práctica como aspecto más instrumental de los contenidos a aprender; son algunas de las consecuencias de estas posiciones frente al conocimiento.

Esses dois elementos (indissociabilidade entre ensino e pesquisa, relação teoria e prática) presente nos projetos são, na verdade, parte de um discurso que circula na academia sobre a formação de professores. O fato de aparecerem tais elementos não significa necessariamente que todos os cursos (entenda-se cursos

³⁵ Idem

como docentes) concordam e apoiam a inclusão da Prática de Ensino, até porque não referenciam nos textos dos PPC de onde, a partir de quais autores, estão falando em relação teoria e prática, por exemplo. A partir de qual concepção de formação de professores, afinal, sabemos que podemos utilizar expressões iguais/parecidas para concepções teóricas distintas.

Sacristán (2002, p. 22-23) chama esses discursos de metáforas das pesquisas pedagógicas:

Outra metáfora muito bonita, muito agradável, tem sido a do professor investigador em aula, do pedagogo europeu L. Stenhouse: o professor como alguém que indaga, que “busca” em seu próprio âmbito de trabalho. Há outras metáforas, meio cognitivas, meio políticas, como a do professor intelectual, do professor mediador do currículo, do professor autônomo, independente, político-crítico...

Sacristán afirma ainda que “a investigação educativa tem se preocupado com os discursos e não com a realidade que flagra a realidade profissional na qual trabalham os professores e as suas condições de trabalho” (p. 24). A partir desta afirmação podemos indagar: será que os discursos de formação do professor/pesquisador, a não dicotomia teoria e prática, entre outros, é falácia, fica no plano do discurso? Em que medida os cursos conseguem, com a estrutura que dispõem (corpo docente, estrutura física e material, etc.) dar conta de colocar em prática a planejada formação integral do profissional da História?

Aryana Costa (2011) em sua pesquisa de dissertação sobre a Prática de Ensino do curso de História da UFRN apresenta uma das entrevistas concedidas na pesquisa, quando um professor afirma:

Essas práticas na minha prática e na minha experiência, são muito limitadas, acho que são utilizadas de uma forma muito precária. Em uma auto-avaliação eu acho que elas **são muito pouco aproveitadas**. Acho que poderiam ter melhor uso mas ela não é muito clara no nosso Departamento. **Não é uma questão muito clara, já perguntei e tal, mas é tudo mais ou menos. Eu tenho a impressão de que nós mesmos não temos muita clareza em relação a isso.** (Professor B, in COSTA, 2011, p.7 – Sem grifo no original)

Destacamos a fala do professor entrevistado por Aryana Costa para exemplificar como as discussões sobre a Prática de Ensino não são tranquilas nem para os professores dos cursos de formação de professores, que teoricamente

deveriam estar trabalhando na articulação entre teoria e prática.

Os Projetos utilizam vários conceitos na redação de seus textos (relação teoria e prática, indissociabilidade ensino e pesquisa, transmissão e transposição do conhecimento, professor/pesquisador), mas a maioria deles não define tais conceitos e nem aponta a partir de qual referencial teórico está tomando o conceito. Aliás, uma grande parte dos PPC não tem referências bibliográficas ao final dos textos do documento, alguns apenas têm como referência a legislação utilizada.

3.2 MODELOS DA PCC NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

A formação de professores no Brasil vive um hiato, ou seja, já temos clareza do que não queremos mais, já superamos teoricamente o modelo tradicional 3+1, também já sabemos que características deve ter o professor de História hoje. Os PPC estão repletos dessas listas de características que deve ter o professor, no perfil do egresso, nas habilidades e competências, nos objetivos do curso. Mas não sabemos como fazer para atingir tal objetivo. Como formar este professor intelectual, reflexivo, que propicia espaço para a construção do conhecimento em sala de aula e não apenas a reprodução de conteúdos?

O nosso modelo comum de formação de professores não elimina/descarta aqueles candidatos a professor que demonstram não serem competentes. Nossos cursos de licenciatura, algumas áreas mais graves que outras, especialmente se pensarmos nas pequenas faculdades, nas inúmeras instituições privadas, inclusive com cursos a distância, concentram alunos fracos, com problemas de aprendizagem, alunos pobres que tiveram ao longo da vida escolar pouquíssimo acesso a bens culturais, vindos de escolas públicas problemáticas, etc. O sistema de ensino, como está organizado, garante a aprovação e conclusão da graduação a alunos que são assíduos e dedicados, mas não necessariamente competentes. E pior, não temos meios e recursos para tentar superar essas limitações dos alunos, uma vez que são todos tratados a partir de um determinado patamar, como se a entrada no vestibular os colocasse em pé de igualdade. Deveríamos estar preocupados com isso, afinal, todos os anos, professores com inúmeras limitações saem das universidades e faculdades e vão para a Educação Básica correndo o risco de reproduzir os mesmos problemas que os geraram como maus alunos.

Na maioria das escolas brasileiras encontramos exemplos de professores³⁶ que conseguem desenvolver bons trabalhos de construção do conhecimento com alunos, apesar da sua formação. Isso mesmo, apesar da formação, porque entre os professores que estão na ativa, a imensa maioria é fruto de uma formação tradicional (3+1), visto que as reformas na legislação e a inclusão e obrigatoriedade de rever os modelos de formação é recente, e algumas universidades mal iniciaram seus cursos com os novos currículos.

Atualmente os cursos de formação têm demonstrado alguns reforços na tentativa de melhorar a formação e incentivar os bons alunos a atuarem na Educação Básica. Avaliamos a legislação, especialmente a ampliação da carga horária de Prática de Ensino e Estágio, um desses reforços, considerando que os cursos foram obrigados a rever seus modelos de formação e aproximar o futuro professor do seu campo de atuação profissional desde o primeiro ano do curso. Outra tentativa de melhorar a qualidade da formação de professores, já implantada em boa parte dos cursos, é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. O PIBID é um programa, dentre várias ações, para promover mudanças na formação de professores e romper com modelos tradicionais que não dão conta da realidade presente na escola de hoje. A estrutura da escola, em todos os níveis, continua a mesma, mas os alunos não são mais os mesmos, especialmente por conta da facilidade de acesso à informação e ao conhecimento, de modo que também a formação de professores precisa se modificar.

Alguns autores discutem sobre modelos de formação de professores para a Educação Básica. O espanhol Carlos Marcelo García (1999) apresenta cinco modelos que ele chama de orientações conceituais sobre a formação de professores: orientação acadêmica, orientação tecnológica, orientação personalista, orientação prática, orientação social-reconstitutivista. E as argentinas Gabriela Diker e Flávia Terigi (2008) dividem a formação de professores em: enfoque prático artesanal ou concepção tradicional – ofício; tradição normalizadora - disciplinadora; tradição academicista; enfoque técnico-academicista, ou concepção tecnológica, ou tradição eficientista; concepção humanista ou personalista; enfoque hermenêutico reflexivo ou enfoque do professor orientado à indagação e ao ensino reflexivo. Pelo

³⁶ Isso é fácil de comprovar com a aproximação de universidades e escolas através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID.

menos uma referência comum é utilizada pelos dois autores na definição desses modelos, a referência de Angel Pérez Gómez.

O modelo da “orientação acadêmica” de García e a “tradição academicista” de Diker e Terigi têm a mesma definição, ao enfatizarem o papel do professor como especialista na área, alguém que conhece solidamente a área que vai ensinar e considerarem a formação pedagógica desnecessária. Definição muito próxima de alguns discursos de defesa dos cursos de bacharelado no Brasil e negação da área de ensino como integrante do campo da história - uma ideia que basta saber o conteúdo para saber ensinar.

A “orientação tecnológica” de García e o “enfoque técnico-academicista, ou concepção tecnológica, ou tradição eficientista” de Diker e Terigi também partem do mesmo conceito e do mesmo autor, Pérez Gómez. Nesse modelo “o ensino é uma ciência aplicada, e o professor um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de ação” (GARCÍA, 1999, p. 34), ou seja, estabelece distinção entre conhecimento teórico e conhecimento prático. É a educação centrada nas competências, entendida como conduta docente ou ação e destreza docente, elemento que constitui, como norma, os programas de formação de professores no Brasil.

Na “orientação personalista” de García e a “concepção humanista ou personalista” de Diker e Terigi, o componente central é a pessoa do professor, com todos os seus limites e possibilidades. O modelo enfatiza o aspecto pessoal do ensino e defende que ensinar não é só uma técnica. Neste caso, o desenvolvimento pessoal é considerado o eixo central da formação de professores.

A “orientação prática” de García é a mesma que Diker e Terigi chamam de “enfoque prático artesanal ou concepção tradicional-ofício”. O “modelo de aprendizagem associado a esta orientação na formação de professores é a aprendizagem pela experiência e pela observação” (GARCÍA, 1999, p. 39), ou seja, aprende a ser professor, sendo professor. Esse modelo está bastante presente nos nossos PPC na defesa da PCC, em que se defende a necessidade de o aluno entrar em contato direto com a escola desde o início do curso.

Na “orientação social-reconstrucionista” de García e no “enfoque hermenêutico reflexivo ou enfoque do professor orientado à indagação e ao ensino reflexivo” de Diker e Terigi, a educação é entendida como complexa e singular, ou

seja, claramente determinada pelo contexto. Este modelo está relacionado diretamente à teoria crítica de currículo, e “a formação de professores deve desenvolver nos alunos a capacidade de análise do contexto social que rodeia os processos de ensino-aprendizagem” (GARCÍA, 1999, p. 44), está relacionado a uma concepção de educação que incorpora compromissos éticos, práticas educativas mais justas e democráticas.

Além desses cinco modelos comuns aos autores citados, Diker e Terigi acrescentam outro modelo que denominam de “tradição normalizadora – disciplinadora”, que é a ideia de moldar os docentes às normas educacionais existentes, algo no sentido que sugeria Guiomar Namó de Mello (2000) para as Diretrizes de Formação de Professores da Educação Básica no Brasil, que mencionamos no capítulo dois.

Esses modelos apresentados não são estanques, uma vez que se podem encontrar elementos de mais de um modelo presente nos cursos, assim como as concepções de história são plurais nos PPC, embora predominem algumas características.

Em relação aos PPC estudados neste trabalho, a intenção não é classificá-los como pertencentes a um modelo de formação ou outro, mas identificar as tendências da formação de professores de História no país. Conhecer as influências teóricas que permeiam os cursos e que ajudam a definir o desenho da formação em cada instituição ou no coletivo de instituições. Por isso apresentamos ao longo do trabalho algumas concepções encontradas e modelos que se repetem nos cursos e chegamos aos três modelos de Prática como Componente Curricular que apresentamos: Modelo da responsabilidade especializada, Modelo da responsabilidade partilhada, Modelo da não responsabilidade do historiador com o ensino. A princípio imaginamos que pudesse haver algum tipo de tendência de certos tipos de instituição (mais antigas, tradicionais, referência, com ou sem pós-graduação) e os modelos de prática adotados, mas ao fazer esse levantamento e comparar, isso não se confirmou. Em cada um dos modelos temos universidades de todas as regiões do país, mais antigas e mais recentes, com pós-graduação ou não, mas esses elementos não parecem ser elementos definidores da escolha do modelo de Prática.

Vejamos características de cada modelo e como os PPC defendem tal modelo

na formação de professores.

O **Modelo da responsabilidade especializada**, como já foi explicado anteriormente, é o modelo de PPC em que Prática de Ensino foi organizada em formato de disciplinas específicas, espaços específicos para a articulação teoria e prática. Os projetos dentro desse modelo tendem a ter mais clareza do que pretendem e apresentam de forma mais elucidativa o funcionamento da PCC.

O Projeto da UFU de Uberlândia, por exemplo, descreve o funcionamento da Prática em seis páginas do PPC. O Projeto Integrado de Prática Educativa – PIPE é composto pelas seguintes disciplinas: História Regional e Local: Metodologias e Ensino; Metodologia do Ensino I; Metodologia do Ensino II; Projeto Integrado de Práticas Educativas I; Projeto Integrado de Práticas Educativas II; Projeto Integrado de Práticas Educativas III; Seminário de Práticas Educativas. O texto trata dos objetivos gerais da do Projeto Integrado de Prática Educativa e depois detalha cada uma das Práticas e como elas se articulam às demais disciplinas.

O Projeto Integrado de Prática Educativa – PIPE - buscará desenvolver, ao longo do curso, **“atividades teórico-práticas que articulem as disciplinas de formação específica e da formação pedagógica**, assumindo um caráter coletivo e interdisciplinar. A prática educativa, definida como componente curricular, deve ser tomada como um conjunto de atividades ligadas à formação profissional e voltadas para a compreensão de práticas educacionais distintas e de diferentes aspectos da cultura das instituições de educação básica”, além de conectar-se com outras disciplinas do currículo básico do curso de História, delas recebendo subsídios e a elas oferecendo contribuições importantes para o aprofundamento de discussões teóricas e metodológicas. (PPC UFU, p. 25-26)

O PPC da UNIFAP é outro exemplo em que houve a preocupação de discutir e apresentar de forma clara o funcionamento da Prática. Apresentam-na quando detalham a estrutura curricular: núcleo básico, núcleo complementar, núcleo flexível e núcleo de integração, este último é o núcleo de PCC. O Projeto explica que pensaram a PCC em uma perspectiva interdisciplinar e com a participação de todos os formadores.

Para atender esta demanda a matriz curricular contempla a articulação com os diferentes componentes curriculares em uma perspectiva interdisciplinar e com a participação de todos os formadores. Essa forma de articulação coloca em prática os recursos teóricos e experiências de cada um, favorecendo o desenvolvimento de um estilo pedagógico próprio, apresentando não só alternativas viáveis, mas também experiências

para serem discutidas, além de possibilitar a reflexão sobre a forma de agir de diferentes professores, em diferentes contextos. (PPC UNIFAP, p. 13)

Além disso, explicam como será trabalhado, temáticas a serem abordadas, o que se configura de forma coerente com a discussão feita no início do PPC, quando tratam das concepções de educação do curso, como deve ser a formação de professores, a importância da pesquisa em ensino e da pesquisa na formação de professores.

A Prática de Ensino de História, desdobrada em Seminário de Prática de Ensino I, II, III e IV. Cada uma dessas disciplinas possui carga horária de 105 horas, inclusas a parte teórica (30 horas) e as práticas (75 horas). A disciplina Seminário de Prática de Ensino de História é distribuída na matriz curricular no 2º, 3º, 4º e 5º semestres. **O desenvolvimento desta proposta está centrado nos problemas concretos da realidade escolar a ser conhecida pelo discente por meio do contato, da observação direta e da análise desta realidade para posterior efetivação da elaboração de projetos multidisciplinares,** com a participação articulada dos professores do curso. As disciplinas Metodologia do Ensino, Técnicas de Pesquisa Histórica, Fundamentos do Trabalho Científico e Didática Aplicada, constituem-se em instrumentais básicos para o desenvolvimento deste trabalho, no qual a produção científica se dará de forma a oportunizar ao acadêmico a leitura da realidade, a sua interpretação e subsidiará alternativas de resolução das problemáticas verificadas no cotidiano escolar durante o Estágio Supervisionado em Docência voltado para o Ensino Fundamental e Médio. (PPC UNIFAP, p. 14)

Os exemplos da UFU e da UNIFAP mostram como os cursos que optam por este modelo também se preocupam em explicar a Prática de Ensino e o seu funcionamento. Há mais clareza do que quando a Prática é tratada dentro de seus currículos.

O Modelo da responsabilidade partilhada tem dois formatos: o primeiro quando se divide uma parte da carga horária em disciplinas específicas e outra parte diluída nas disciplinas da grade; o segundo formato quando toda a carga horária é diluída na grade, especialmente nas disciplinas de conteúdo.

Aqui os PPC não são muito claros quanto ao funcionamento da PCC; são mais sucintos nas explicações, como o caso da UFMT, que apenas diz que a prática estará no interior das disciplinas de conteúdo e teórico-histórico e que cada disciplina contará com 12 horas para a PCC.

A prática de ensino é configurada como componente curricular no interior de disciplinas de conteúdo específico teórico-histórico-

historiográfico, que constituem os componentes curriculares de formação, nas disciplinas específicas da licenciatura, e nos Tópicos Especiais da área, estabelecendo-se **carga horária de 12 horas em cada uma das disciplinas**. Também compõe a carga horária da Prática como Componente Curricular o Seminário de Integração da Prática Docente que deve se realizar ao final dos dois primeiros anos do curso, perfazendo 52 horas. (PPC UFMT Cuiabá, p. 16)

A UFT de Araguaína tem uma postura muito próxima à da UFMT, quando explica a prática em poucas linhas e ainda diz que é apenas no Estágio que terão possibilidade de confrontar os conhecimentos adquiridos ao longo da prática.

As atividades de prática de ensino serão desenvolvidas no interior das disciplinas de conteúdos histórico/historiográficos permitindo uma articulação prática e teórica e um debate e uma reflexão sobre como esses conteúdos seriam trabalhados no ensino, garantindo, assim, que a perspectiva da docência esteja presente durante todo o curso. Da mesma forma, a prática de pesquisa também será trabalhada no interior das disciplinas de conteúdos histórico/historiográficos e nas disciplinas específicas de pesquisa, permitindo a efetivação do processo de formação profissional da História. Todavia, é no Estágio Supervisionado que os alunos confrontarão os conteúdos, técnicas, abordagens e metodologias apreendidas durante o curso com os saberes produzidos no espaço próprio do exercício da sua função. (UFT Araguaína, p. 29)

Mesmo no caso de alguns cursos que demonstram bastante preocupação com a formação de professores, de indissociabilidade ensino e pesquisa, como os Projetos da UNIFAP, UFRN entre outros, ainda assim eles não são muito claros quanto ao formato adotado na PCC, em especial na justificativa do modelo.

O último, o **Modelo da não-responsabilidade do historiador com o ensino** está organizado a partir das disciplinas pedagógicas e das disciplinas de pesquisa histórica. Entre os modelos é o que menos justifica nos PPC a razão da adoção desse formato da prática.

A UFBA fez a opção de alocar as disciplinas de pesquisa dentro das 400 horas de PCC: Introdução ao Trabalho Acadêmico, Estudos Monográficos I e II, Seminário Temático. E justifica a escolha da seguinte forma:

A preocupação com a aproximação maior entre a teoria e a prática foi pensada e absorvida na incorporação de “400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso.” Para definição das 400 horas práticas a serem incorporadas na reforma curricular do Curso de História - Licenciaturas, foi considerado o seguinte:

a) o entendimento de **que a licenciatura deverá capacitar professores para realizarem pesquisas**, pois esta atividade é uma prática importante para a formação de um profissional capaz de lidar com as

habilidades propostas pelo Projeto;

b) a natureza do conhecimento histórico exige que o profissional dessa área domine procedimentos somente adquiridos nas atividades práticas;

c) **dentre as atividades listadas como de natureza prática** está a leitura de documentos históricos; discussão de textos históricos e historiográficos; preparação de papper, de acordo com as normas acadêmicas; pesquisa orientada em arquivo e instituições culturais, como também virtuais; pesquisa para formação de acervos, constituição de banco de dados bibliográficos e documental.

Faz parte do ofício do professor de história a leitura das diversas fontes históricas, observando as suas especificidades. Como atividade prática está a capacitação para a leitura de um texto bibliográfico, onde serão observados aspectos próprios dessa área de conhecimento.

Essas atividades permitem ao profissional a formação de um referencial de análise que o possibilitará a discussão dos conteúdos, seleção e divulgação do conhecimento em sala de aula. O professor de história, cujo raciocínio crítico o diferencia daqueles formados em tempos pretéritos, não pode tomar como fechada e acabada uma informação, seja documental ou bibliográfica. É sua obrigação proceder a análise do material trabalhado e isso será implementado ao longo do seu curso, em cada disciplina, observando a especificidade e a diversidade inerentes a cada matéria distribuídas ao longo do quadro de disciplina.

Muitas dessas atividades já faziam parte do cotidiano dos professores como também dos graduandos. Todavia a sua incorporação formal contribui para a sua legitimação e otimização do processo ensino-aprendizagem.

Levando em consideração as diretrizes curriculares e os PCN's, assim como, subsidiariamente, **as preocupações expressas pelo Grupo de Trabalho de Ensino de História e Educação da Associação Nacional dos Professores (Universitários) da História – ANPUH, esta proposta curricular entende a necessidade de que o profissional de história aglutine as capacitações do ensino e da pesquisa.** Neste último aspecto, vale salientar que não se trata de formar o pesquisador nos mesmos moldes e parâmetros do bacharel, mas fornecer ferramentas curriculares para que o profissional do ensino possa movimentar-se na seara de trabalho, realizando, sobretudo, pesquisas bibliográficas e levantamento documental em arquivo, de forma a melhor capacitá-lo para o seu trabalho de ensino. (PPC UFBA, p. 6-7)

A justificativa inicia argumentando que o curso de licenciatura deve capacitar o professor para a pesquisa, com o que concordamos. Depois lista o que consideram atividade prática na formação do professor de História, e todas as atividades listadas nos parecem ser do campo da pesquisa histórica e não necessariamente da relação que se deve fazer entre teoria e prática docente. A Prática de Ensino é confundida com prática de pesquisa do historiador, que faz parte da prática do professor, mas não é a própria prática. Argumentam ainda que o professor precisa saber fazer a leitura de fontes históricas para discussão dos conteúdos em sala de aula, o que procede, pois o trabalho de construção do conhecimento histórico na escola passa sim pelo trabalho com fontes. A opção

responde a demanda da legislação e se apoia, segundo o texto, nas preocupações do Grupo de Trabalho de Ensino de História da ANPUH, que defende a indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

Enfim, cada modelo elege algumas justificativas, mas as mais elaboradas são sem dúvidas as justificativas do Modelo da responsabilidade especializada.

CAPÍTULO 4

O CURSO SOB O OLHAR DOCENTE

Nos estudos sobre currículo, é hoje predominante a ideia de que o documento curricular é apenas um dos aspectos do fenômeno. A vivência, a resistência, o ensino e a aprendizagem tácitos, o contexto histórico, as condições materiais e sociais também devem ser consideradas em um estudo completo sobre a elaboração e a prática de um currículo ou conjunto de currículos. Para abordar de uma forma mais extensa e intensiva os currículos de formação de professores em História no contexto que está proposto neste estudo, é indispensável ir um tanto além dos documentos curriculares, dos PCC.

Na medida em que optamos por um enfoque mais abrangente do objeto, com um recorte e uma amostra de dados que envolvem, a rigor, todo o país, a perspectiva de observar o efetivo funcionamento de um ou mais cursos de licenciatura em História fica deslocada em relação aos objetivos. Um estudo intensivo de um projeto curricular em ação é um indicativo para a agenda de pesquisa em ensino no futuro, mas não caberia nesta tese, tanto pelos objetivos, quanto pela ausência de condições de tempo e recursos para sua realização. O que nos propusemos aqui é um encaminhamento visando capturar algo dos PPC sendo concebidos e executados e, ainda que limitado em termos de extensão e profundidade, pudesse fornecer elementos sobre diversas experiências, dentro da perspectiva comparativa assumida na tese. Com isso, chegamos ao desenho de pesquisa aqui desenvolvido, com entrevistas feitas com atuais coordenadores de curso ou pessoas responsáveis pela elaboração e implantação curricular em um momento anterior.

A ideia das entrevistas é poder aprofundar o olhar sobre alguns cursos que se destacarem na análise dos demais dados dos PPC, para conhecer sobre as disputas de poder na reformulação do currículo a partir da Resolução CNE/CP/2002. Visto que temos interpretações e organização da Prática de Ensino de formas tão diversas, o que interferiu nessas decisões? Normas institucionais, formação do corpo docente, preocupações com a formação dos professores de História?

Entendemos que, além de vantagens para esta pesquisa, as entrevistas têm algumas limitações que devem ser reconhecidas: elas não trazem a experiência de

todos os envolvidos, mas de um ponto de vista de um ou dois professores do curso, justamente por isso não são a expressão clara sobre o processo acontecido, mas a memória sobre ele, já sob a influência de toda a vivência posterior. Algumas vezes, notamos que os entrevistados não conheciam com propriedade os PPC, o que ficou claro em alguns casos, mesmo se tratando dos próprios coordenadores de curso. Uma limitação bastante importante é que em alguns casos a entrevista foi realizada apenas com um docente da área de ensino ou com professor da área específica e, considerando a constante disputa História e Educação, com as sabidas distinções que cada área possui, certamente prejudica um olhar mais acurado sobre o curso. O prejuízo maior poderia ser evitado se a pesquisa (ideal, mas nem sempre conseguida na sua execução) pudesse ouvir todos os lados envolvidos na questão.

Reconhecendo essas limitações, é preciso afirmar também que essas entrevistas constituem um rico fundo documental que registra uma série de ideias que, pela nossa experiência e convivência com colegas de diversas universidades, são recorrentes. Outras ideias que aparecem, embora não tão frequentes, são significativas para compreender padrões, concepções e relações, essenciais para a compreensão de nosso objeto de estudo.

Alguns questionamentos sobre o currículo elaborados por Francisco B. Llavador (2013, p. 42) embasam a proposta deste capítulo:

(...) se o currículo não é outra coisa (e nada menos) do que o resultado sempre provisório de conflitos ou, como outros preferem defini-lo, a própria arena dos conflitos, o que ou quem são os lutadores e, inclusive, quais são os limites da praça de touros ou do campo de futebol? (...) Mas o que ou quem os representam? E por que se travam conflitos no terreno do conhecimento?

Partimos destes questionamentos porque entendemos que o processo de construção de um currículo não se dá no vácuo, ao contrário é fruto de determinações legais, políticas e decisões epistemológicas (gerais ou institucionais). Ou, nas palavras de Ivor Goodson (2008, p. 8):

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobre” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos (...)

Um exemplo de determinação no nível institucional foi o que aconteceu na UEPG, onde foi criada uma comissão (COPELIC³⁷) para legislar sobre a implantação da PCC nas suas onze licenciaturas. A comissão definiu um formato para ser implantado em todos os cursos, no qual as disciplinas específicas do curso deveriam estar vinculadas aos departamentos de área, ou seja, o Departamento de História seria o responsável pela disciplina de Prática de Ensino. Desde que seguidas estas orientações, o colegiado poderia decidir quantas e quais seriam as ementas de prática, ou seja, a instituição decidiu por controlar o processo de reformulação dos currículos de licenciatura e adequação dos currículos às Diretrizes Nacionais para Formação de Professores. A COPELIC e a escolha dos seus membros funcionaram como uma “fonte legitimadora” da decisão de controlar o processo.

Na implantação do novo currículo de História na UEPG, o Prof. M.³⁸ afirma que aconteceram vários níveis de conflito, internos e externos ao curso:

Existem. Existem dois níveis, existe um nível interno e um externo. No nível externo há um confronto insanável porque são dois documentos dos educadores da licenciatura, que é o conflito que há nas concepções do papel do professor, que são as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais e as Diretrizes Curriculares Nacionais de História, há um conflito claro posto entre ambos e este conflito perpassa internamente pela postura política do CEPE de privilegiar as Diretrizes Nacionais de Formação de Professores nas licenciaturas de área em detrimento das Diretrizes gerais, eu absolutamente discordo disso, eu acho que no curso de pedagogia seria correto, agora que saíram as Diretrizes de Pedagogia, mas eu acho que as licenciaturas de área devem ser regidas pelas Diretrizes de área, não sei se é porque estou envolvido no processo de criação dessas diretrizes, eu acho que elas apontam para a formação integral do educador e tem uma visão do licenciado dentro dela que a mim agrada muito, é o licenciado produtor do conhecimento. (...) Há um conflito setorial que pega principalmente na questão da titulação entre prática e História, é uma proposta antiquíssima até, década de 90, começo da década de 90, agora que entrou aqui, um movimento dos professores de didática no ensino de História já pedia o que ocorre em todas as universidades do Estado, eu acho que com exceção de Guarapuava, Curitiba e aqui em Ponta Grossa, esses estágios estão integrados aos departamentos do conhecimento, os professores de estágios estando fora do processo de conhecimento estão ausentes das decisões departamentais e isso gera um projeto de estágio divorciado da prática, inclusive, da própria visão pedagógica promotora do projeto pedagógico. (...) o terceiro nível de conflito latente nesse currículo é o conflito departamental que não é um conflito aberto, não é um conflito físico, mas é muito mais um conflito de opostos pedagógicos para a formação do historiador. Durante anos o departamento trabalhou com o projeto pedagógico com disciplinas que não se relacionavam, não havia um projeto pedagógico digno desse nome que integrasse essas disciplinas; esse projeto pedagógico é um avanço nesse sentido, e bate de frente com uma

³⁷ Comissão Permanente das Licenciaturas - <http://uepg.vwi.com.br/conteudo/69/Hist%C3%B3rico>

³⁸ Entrevista concedida ao Prof. Luis Fernando Cerri em 2008, “Ensino e aprendizagem da competência docente em licenciandos no contexto das mudanças nos cursos de Licenciatura”.

cultura de elite. Todo mundo nominalmente acha correto, todo mundo nominalmente acha que deve ser feito e continua fazendo o que faz há vinte anos, de fato, nós temos um corpo docente cuja renovação é pequena, o departamento tem de mais de dez, quinze anos acadêmicos, já cristalizou uma prática de conflito. Então há um nível departamental, porque o departamento e o colegiado não se sensibilizaram apesar de reiterada as tentativas, eu como coordenador, nós chamávamos o departamento para discutir essas questões e o departamento não é sensível e, quando chama constrangido, o fórum acaba em barraco, tudo acaba bem e maravilhoso desde que não se mexa com o eixo de prática. E o último grau, do conflito, é o conflito com os acadêmicos. Apesar de não se ter avançado o que se podia, pretendia, esse currículo é muito bom com a linha dos currículos de História da UEPG. (...) Então, o currículo aponta para caminhos de transição, aponta para caminhos muito interessantes, espero que esses caminhos não tenham uma reformulação, a gente traz conflitos que, normalmente, são conflitos de conservação, conservadores de padrões reduzidos, passando pelo setor, passando pelo departamento e a própria expectativa dos alunos em relação a qual seja seu processo de formação. A UEPG nas licenciaturas foi aberta a uma postura colegial, isso não é uma crítica, mas uma constatação, a superação dessa postura se percebe de médio a longo prazo.

Para as entrevistas foi utilizado o seguinte roteiro:

1. Como está organizada a Prática como Componente Curricular no curso?
2. Como foi a discussão da adequação do currículo da licenciatura à Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002? Sobre a implantação de 400 horas de PCC e 400 horas de Estágio?
3. Quem participou do debate e das definições da PCC na instituição?
4. No curso de História, como foi esse debate?
5. Quem participou do processo de reformulação do currículo da licenciatura em História?
6. Todos concordaram com as determinações das Diretrizes para Formação de Professores?
7. Qual o papel das Diretrizes de História nas definições do currículo?
8. Como se chegou ao formato da PCC adotado pelo curso? Como foi definido o que poderia sair do currículo para a ampliação da área de ensino?
9. Houve interferência institucional ou o colegiado teve autonomia para definir como seria organizada a PCC?
10. Como está a implantação das 400 horas no currículo real?
11. Quem são os professores que trabalham na Prática de Ensino – PCC?
12. Em algum momento, depois da reformulação e inclusão das 400/800 horas de Prática e Estágio, houve discussão com o corpo docente do que significava tal inclusão?

4.1 DEFINIÇÃO DA AMOSTRA

Para este capítulo foram selecionados alguns cursos, garantindo que tivéssemos pelo menos um representante de cada modelo da organização da PCC. Procuramos também escolher representantes de instituições federais e estaduais, de universidades referência no país e universidades do interior, cursos antigos e cursos novos. Além disso, a escolha passou por questões práticas, visto que precisaria se deslocar até a cidade da universidade para realização das entrevistas, sem contar com auxílio financeiro do PPGE, restringindo o número de entrevistas ao orçamento particular da pesquisadora. Dentre as universidades selecionadas para a entrevista, duas acabaram não se realizando por conta do tempo e principalmente por questões financeiras, apesar de termos feito os contatos com os professores. Foi possível uma entrevista na região sul, com uma universidade estadual; duas na região sudeste, com universidades federais; duas na região nordeste, com uma federal e uma estadual; uma na região centro-oeste, com uma estadual.

Definidas as instituições, fizemos contato por email e/ou telefone com os professores e agendamos a visita à universidade para a entrevista. Os professores entrevistados foram coordenadores de curso, ou ex-coordenadores à época da reformulação, ou integrantes da comissão de reformulação do currículo, ou professores da PCC. Chegamos aos nomes por indicação dos atuais coordenadores de curso e, ao final realizamos oito entrevistas em seis instituições. Importante destacar que os colegas dos cursos investigados foram muito solícitos ao pedido da entrevista e nos receberam prontamente nos dias agendados.

Não gostamos muito da frieza do texto escrito com “Professor A”, “Professor B”, para se referir aos entrevistados, por isso, para garantir que os entrevistados permaneçam anônimos, optamos por atribuir nomes fictícios e aleatórios a eles, assim, ao nos referirmos às suas falas podemos fazê-lo citando um nome. Ao final temos o seguinte quadro de entrevistas realizadas:

Quadro 6 - Professores Entrevistados

Entrevistados	Região	Tipo Universidade	Modelo Prática	Formato
Profª Ana	Sul	Estadual/Interior	Modelo da responsabilidade especializada	Disciplinas específicas

Prof. Júlio	Sudeste	Federal/Metropolitana	Modelo da responsabilidade especializada	Disciplinas específicas + CH diluída
Profª Beatriz	Sudeste	Federal/Capital	Modelo da não responsabilidade	Sem PCC
Prof. Fábio	Sudeste	Federal/Capital	Modelo da não responsabilidade	Sem PCC
Profª Helena	Nordeste	Federal/Capital	Modelo da não responsabilidade	Pesquisa como PCC
Prof. Marcos	Nordeste	Estadual/Interior	Modelo da não responsabilidade	Pedagógicas como PCC
Prof. Miguel	Centro-Oeste	Estadual/Interior	Modelo da responsabilidade partilhada	CH diluída
Prof. Pedro	Centro-Oeste	Estadual/Interior	Modelo da responsabilidade partilhada	CH diluída

Fonte: Entrevistas

4.2 A PRÁTICA DE ENSINO SOB O OLHAR DOCENTE

A realização das entrevistas teve como objetivo levantar mais dados que ajudassem a compreender, de maneira mais aprofundada, as disputas que se travam nas definições do currículo, especialmente diante do aumento da carga horária de Prática de Ensino, e identificar os elementos definidores do formato e do funcionamento do currículo do curso. Além disso, ouvir os professores é tentar perceber a vida do currículo, notar o que incomoda os docentes no formato adotado, perceber como os professores, especialistas da área, encaram os desafios que se colocam na formação de professores, responsabilidade que dividem com os outros docentes do curso, ou, como diz Sacristán, um grupo de especialistas, que a princípio tem preocupações comuns de promover a formação do professor/historiador.

Um campo do conhecimento é, antes de mais nada, uma comunidade de especialistas e professores que compartilham uma parcela do saber ou determinado discurso intelectual, com a preocupação de realizar

contribuições para o mesmo. Não estamos frente a uma visão acabada ou frente à crença de estar diante de algo dado e monolítico, mas, pelo contrário, frente a uma comunidade que tem dimensões internas e onde seus membros realizam tarefas que diferem entre si. (SACRISTÁN, 2000, p. 68)

Embora todos os docentes do curso estejam dando a sua contribuição, na disciplina específica, para a formação daquele profissional, nem sempre essas contribuições convergem para o mesmo ponto. Quer dizer, nem todos os docentes de um curso compreendem, concordam e convergem em suas ações para a efetivação do PPC. O Projeto de Curso é elaborado por um grupo, normalmente aprovado em plenária, que necessariamente não representa a maioria no que diz respeito às visões que todos os atuantes no curso possuem, o que redundará em um documento que vai refletir a visão do grupo que detém o poder de decisão naquele momento. E esse poder pode ter várias origens - poder político, capital científico³⁹ ou capital simbólico (institucionalizado ou não) - daqueles que têm, naquele contexto, o conhecimento necessário para o que se exige na definição do currículo, ou então interesses profissionais daquele grupo, ou ainda pode ser que seja resultado do trabalho do único grupo que se dispôs a realizar a tarefa. Justamente porque o PPC é um documento construído em meio a esses poderes distintos em cada instituição, é tão difícil a sua compreensão e efetivação entre os docentes. Segundo Bourdieu (2004, p.23), “todo campo, o campo científico, por exemplo, é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças”. A existência desses poderes e a disputa entre eles estão presentes nas falas dos professores entrevistados.

A Professora Beatriz fala da dificuldade de inserir a nova carga horária de Prática visto que o curso entende que nada pode ser dispensado do currículo. Decorre, então, o acréscimo de disciplinas, inchando a grade e aumentando o tempo de conclusão do curso de licenciatura para cinco anos ou, como nas palavras da professora, “quase uma medicina”, ocasionando disputas das áreas (dos campos) dentro do curso, em que cada uma das áreas considera a sua imprescindível e não abre mão de carga horária para construir um novo currículo. Na fala da Professora Helena, se evidencia o papel da comissão na definição do currículo, dizendo que os professores do departamento de História até opinaram, mas que a decisão foi

³⁹ Estamos utilizando a expressão capital científico conforme proposto por BOURDIEU, Pierre. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. SP: Editora UNESP, 2004.

tomada pela comissão de reformulação.

Esse projeto novo, da criação dessa nova licenciatura e uma coisa que me impactou foi assim, você sabe que **currículo é disputa, pra entrar alguém, alguém tem que sair, alguém tem que ceder senão o currículo fica muito inchado**, então eu observei a proposta de criação dessa licenciatura em História, é um curso noturno, com 11 semestres, cinco anos e meio, o que é inviável você pensar um aluno trabalhador que fique em um curso noturno em cinco anos e meio pra sair licenciado em História, não tem condições, é impensável um curso desse tamanho, **é quase uma medicina, pra formar um professor de história**. Mas é um terreno de disputa. Só acrescenta, essa é a minha análise desse perfil, como há muita dificuldade dos professores que já construíram seus saberes disciplinares de abrir mão de alguma coisa. (Beatriz)

Nós formamos uma comissão, agora essa comissão levava essas questões para as reuniões de departamento. Então de alguma forma os professores do departamento opinaram, mas quem trabalhou realmente foi uma comissão de professores. (Helena)

O Professor Marcos chama de “guerra” as tentativas da área de ensino de interferir nas definições do currículo do seu curso, fazendo referência principalmente à nova reformulação que está em trâmite.

O colegiado define tudo, tanto que o colegiado está definindo agora... **Foi uma guerra e como nós estamos hoje mais unidos da área de ensino, a gente conseguiu**, por exemplo, introduzir, mas que não vale ainda pra este currículo, que a gente vai tentar emendar, pra ver se consegue passar, é a nova modalidade de defesa, você mantém o TCC, mas a gente introduziu linguagens, então produção de materiais didáticos pedagógicos, uma peça de teatro, uma sinopse de filme, uma produção em vídeo, tudo isso, história em quadrinhos. **A gente conseguiu passar isso, até com certa facilidade, achei que a gente ia encontrar muito mais resistência**, mas o texto acadêmico tem que estar presente em todas essas produções. Aí teve um cara que disse assim “e nós vamos encontrar especialista aonde pra fazer isso?” Aí digo, isso é a segunda parte, vamos tentar aprovar isso aqui primeiro depois a gente entra nesse debate. (Marcos)

Essas falas não tratam apenas de disputas de espaço na definição curricular, mas tratam de tradições, de valores, de concepções. Algumas referências são usadas pelos professores para colocar em perspectiva o objeto, ou seja, formar um professor deveria ser bem mais simples que formar um médico.

Ao longo desta pesquisa, ficou evidente o quanto os PPC são um documento pouco conhecido dentro dos cursos. Em um dos momentos, ainda durante a coleta de dados, em que entramos em contato solicitando uma cópia do Projeto do Curso, houve dificuldade em localizá-la e ocorreu até o fato de termos que explicar detalhadamente o que estávamos solicitando, em função do não

conhecimento sobre o documento. Aconteceu, inclusive, de uma professora dizer, durante a coleta de dados (os PPC), que eles não tinham o documento que estávamos pedindo. Esse desconhecimento do documento já foi identificado por Aryana Costa (2013, p. 56) em sua pesquisa de mestrado, em entrevistas com docentes do curso de História da UFRN, em que a autora destaca a fala de um professor que diz que “uma parte do corpo docente mal conhecia o PPC”.

Ao analisar as transcrições das entrevistas, alguns posicionamentos ficaram evidentes em várias delas. Em relação ao aumento da carga horária de Prática de Ensino e de Estágio, vários professores se posicionam contrários ou dizem que seus colegas de curso são contrários à legislação, sugerindo inclusive que não cumpram a Resolução CNE/CP 2, de 2002.

Quando veio essa resolução, muitos professores do departamento acharam que era muita carga horária, 400 horas, “então vai virar um curso de prática de ensino?”, como se a gente tivesse algum poder de discussão em relação a essas horas e a gente não tinha. (Ana)

Nós tivemos um fórum aqui, é recente isso, pra discutir o curso e a gente teve uma proposta de reformulação curricular, era só fazer o seguinte, pegar a grade curricular tirar a área de teoria e tirar a área de ensino (...). Quer dizer, é gente que não conhece a lei, foi meio complicado (...). Eu posso dizer pra você que eu acho que a maioria do departamento não concorda. (Ana)

Bem no começo da discussão, a primeira discussão que houve era “não vamos seguir as orientações”, “não vamos seguir a legislação, não vamos ficar com 800 horas”, aí esse foi o primeiro problema, obstáculo, falar que não tinha como. (Ana)

Não alocamos essas 400 horas em prática de ensino porque consideramos que a carga das disciplinas pedagógicas já era muito alta (...). A quantidade de horas muito elevada da prática. Vêm, inclusive, alguns alunos transferidos que tem uma carga horária menor de educação. Eu acho nossa carga muito elevada. (Helena)

O que chama a atenção aqui é a insistência de Helena em afirmar que não concorda com o aumento da carga horária, mas sem nenhuma justificativa ou embasamento, argumentando apenas que já é muito elevada. Esse depoimento é representante de uma postura comum dentro dos cursos de História, que desconsidera toda a discussão no campo de formação de professores sobre a ampliação do debate e distanciamento entre teoria e prática, da necessidade de iniciar a aproximação com a escola desde o início do curso. Um debate que inclusive tem significativo espaço e reconhecimento dentro das diretorias da Associação Nacional de História. Ao mesmo tempo, fica patente o problema da alocação

departamental das horas de Prática como item prioritário da discussão, em função, no caso específico da universidade da professora Helena, das dificuldades para contratação de professores para cumprir as 400 horas de Estágio, na Faculdade de Educação.

Assume, atualmente com muita deficiência, eles tem déficit de professores, inclusive já tem dois semestres seguidos que eles não oferecem a Didática e Práxis de História, o passado e agora. (...) **Eles** já tem essa dificuldade, imagine se fosse mais 400 horas. E essa dificuldade não é coisa nova não, não é coisa recente, isso já pesou muito quando nós fizemos essa opção, a dificuldade no atendimento da demanda. Não é só no nosso curso, nas licenciaturas de um modo geral. (Helena)

Percebe-se um distanciamento em relação às discussões sobre o campo de ensino de História e a intervenção desse campo nas discussões sobre a formação de professores. Está implícita na fala, ao mesmo tempo, a perspectiva, embarcada em razões pragmáticas, de que o departamento de História deve assumir a Prática de Ensino, tensionada com a condição mencionada acima, de insuficiente acúmulo na discussão dessa área de pesquisa e de prática do historiador. Nos trechos abaixo é possível desenvolver esse entendimento equívoco sobre o que deve ser a Prática como Componente Curricular num curso de licenciatura em História. O primeiro aspecto a destacar é a dificuldade do entrevistado em definir o campo da didática da história: dado o hábito de imaginar qualquer campo de história como produtor de historiografias (o que não é verdade para vários âmbitos da história, por exemplo, a teoria e a filosofia da história, além da didática), cruzar história e educação parece desembocar especificamente na história da educação e, marginalmente (deduz-se), na reflexão específica sobre o ensino de história na atualidade, que não é uma escrita da história, mas uma aplicação/ transformação do conhecimento histórico para uma finalidade, que não é o avanço do que se sabe ou do que se diz sobre os fenômenos do passado, mas a construção do pensar historicamente entre os não especialistas.

O segundo depoimento, por sua vez, permite transparecer a concepção de que o conhecimento que aqui nos interessa está definitivamente separado em um dos campos: ou é história, ou é educação. Como se reivindica (pragmaticamente e institucionalmente primeiro, inferimos) essa carga horária para a estrutura institucional universitária que abriga a história, esse conhecimento não pode ser

aceito como educação. Daí deriva uma concepção subjacente que bloqueia a perspectiva que acompanhamos, ou seja, de que há um fazer saber histórico que não é necessariamente historiográfico, mas didático. Mais que isso, que todo fazer saber histórico é também, inerentemente, em maior ou menor medida, didático. Ao não conhecer ou considerar essa perspectiva, o agente fica limitado entre a escolha binária: história ou educação, impedido, portanto, de vislumbrar um eixo do currículo que seja resultado de uma reflexão histórico - educacional e que a ela volte, configurado em uma disciplina cujos docentes estejam lotados no departamento de História.

Mas há essa opção de que a nossa área de didática, o ensino do professor, ele é pensado primeiro nessa articulação com a história da educação, dos materiais didáticos, história da arquitetura escolar e como isso influencia a questão das disciplinas escolares, e obviamente tem algumas discussões da didática mais ampla, você tem, por exemplo, o conceito de saber docente, que é do Tardif, que eu percebo que em todas as propostas de didática se discute a ideia de saber docente, de disciplina escolar, de cultura escolar, a gente discute isso, só que os modos, as matrizes de pensar elas são abordadas diferente. (Júlio)

Houve até alguma divergência com as pessoas de Educação, porque achavam que essas 400 horas de prática deveriam ser em educação, mas nós discutimos e achamos que não, então nós criamos disciplinas. Então, Introdução ao trabalho acadêmico, Seminário Temático, são disciplinas que contemplam essas 400 horas de prática. **Porque não está dito realmente que essas 400 horas tem que ser em atividades de educação**, não está dito. Nós consideramos que a prática tinha que ser na nossa área, a gente entendeu dessa forma. (Helena)

Nossa concepção, que estamos colocando em diálogo com os depoentes, é a de que a Prática como Componente Curricular é umbilicalmente referida à função que vai desempenhar o profissional que o curso forma. Portanto, em um curso de enfermagem, a prática necessariamente seria voltada para a ação do enfermeiro ou enfermeira, e não para a pesquisa em enfermagem, ou para a teoria da enfermagem em geral. Entretanto, o caso é que a prática como componente curricular de que estamos tratando é um dispositivo específico (embora não exclusivo) dos cursos de licenciatura. Portanto, entendemos que a Prática como Componente Curricular, em um curso de licenciatura, é necessariamente, e pelo menos predominantemente, reflexão didática e prática de ensino.

Além de entendimentos distintos sobre como deve ser a prática como componente curricular, encontra-se em várias falas a confusão entre PCC e Estágio,

que embora devam estar articuladas, são diferentes, tanto em termos de conceito quanto de definição legal e, ainda, de função no conjunto do curso de licenciatura. O Estágio é o momento específico para o desenvolvimento prático da atividade profissional (e não deve estar isolado nele mesmo) e a PCC é o elemento articulador do currículo, o elemento (independente do formato escolhido) responsável pela reflexão e articulação entre teoria e prática, que no caso da licenciatura é a oportunidade da reflexão didática, articulada no saber - fazer e no fazer - saber do conhecimento histórico no ensino. Quando perguntado na entrevista “Como está organizada a Prática como Componente Curricular no curso?”, alguns professores foram diretamente explicar sobre o Estágio, ou seja, ainda não está clara nem para os professores essa nova dimensão prática nos currículos, que foi posta pelas Diretrizes em 2002.

São quatro Estágios, que a gente chama de Estágio Supervisionado. Ele vai do Estágio I que é um estágio de observação, o Estágio II que é o estágio de regência no ensino fundamental, o Estágio III que é o estágio de regência no ensino médio e o Estágio IV que pode ser estágio de regência e/ou produção de material didático/pedagógico ou, um estágio específico em EJA. (Marcos)

Enquanto as outras as outras universidades tinham 100 horas a gente já tinha 300, a gente já estava à frente, então não foi tão impactante. Não que não tenha sido, mas a gente já tinha bastante carga horária. Na parte prática já tinha 150 horas no terceiro ano e 150 horas no quarto ano, no Estágio. (Ana)

O Professor Júlio afirma inclusive que no curso a ênfase maior é no Estágio Supervisionado e não nas 400 horas de Prática como Componente Curricular, principalmente porque o Estágio está com professores da área de ensino, e a carga horária de PCC está diluída na carga horária das disciplinas de conteúdo; ou seja, dilui a carga horária e por consequência a responsabilidade com o trabalho, mas não se tem a garantia de que se efetive.

As 800 horas, 400 horas de Prática e 400 horas de Estágio, (...), **o peso maior de atenção na área de ensino está para o Estágio e não pra Prática de Ensino.** Do grupo de professores que compõem a área de ensino está mais voltada para o Estágio e não para a Prática. (Júlio)

Tradicionalmente, antes da LDB 9394/96, a prática dentro dos cursos sempre foi o Estágio. Assim, principalmente para quem é professor dessa área, é

muito difícil pensar que existe uma dimensão prática no curso para além do seu trabalho na disciplina, sob a responsabilidade de outro grupo de professores, que não professores de Estágio. Ou mesmo em relação ao que é a prática no trabalho do historiador, como afirma Costa “a dificuldade em se entender e se aplicar a Prática como Componente Curricular, pois não há visão ou mesmo imaginação capaz de ir além daquilo que se está acostumado a ter como ofício do historiador: o trabalho individual e o círculo acadêmico”. (2013, p.58-59)

Talvez resultado da visão limitada pela formação dos formadores dos cursos e por concepções de história e de educação, limitada pela falta de conhecimento da área de ensino e de outros cursos de licenciatura, alguns professores dizem que seus cursos são únicos, especiais, que realizam atividades que nunca viram em outro lugar, como na fala do Professor Júlio: “acho que a gente faz um estágio aqui que funciona de uma maneira muito diferente de tudo que eu já tive e vi até agora”. Ou como na fala do Professor Fábio também em relação ao Estágio Supervisionado.

Tem um diferencial aqui na (...) que eu acho muito bacana em relação a maior parte das, eu tenho viajado bastante por outras universidades, e eu **não conheço nenhuma outra universidade que faça o que a gente faz aqui na prática, que é um estágio supervisionado em escolas parceiras.** A gente estabeleceu a parceria com um número pequeno, nem tão pequeno, a gente gostaria que fosse menor, mas por uma série de questões e pela grande quantidade de alunos, mas a gente tem uma quantidade de escolas parceiras em que o estágio é de fato supervisionado, a gente tem relação direta com os professores que recebem nossos alunos, na medida do possível frequentamos as escolas. (Fábio)

Os cursos encontram vários problemas na efetivação da PCC, entre eles a falta de professores qualificados para o trabalho, não reconhecimento da área de ensino como integrante do campo da história, desvalorização da área de ensino diante das outras áreas.

Em alguns casos os professores que trabalham com a área de Prática não tem formação na área de ensino, não pesquisam na área e, segundo os entrevistados, isso compromete a qualidade do trabalho nos cursos.

E assim, é uma unanimidade essas disciplinas de Tópicos de Ensino, elas têm muita reclamação, muita reclamação, isso sempre dá, no final desse questionário eu pergunto que disciplinas deveriam ser acrescentadas e quais deveriam ser tiradas, eles falam que deveria ser Tópicos de Ensino, pra tirar. Uma grande porcentagem, mais da metade. Houve um momento, uns dois anos atrás, que acho que todo professor fazia a mesma coisa na

disciplina, análise de livro didático. **E não é má vontade do professor, não é isso, é porque não sabe fazer outra coisa, não tem ideias.** (Ana)

A maioria dos professores não compreendeu muito bem essa questão da prática curricular. Eu mesmo levei muito tempo pra compreender. Isso pra mim ficou claro, na verdade, depois que eu assumi a coordenação, porque as práticas conforme os documentos elas tem que ser voltadas para a prática docente, em sala de aula. (Pedro)

O Professor Júlio entende que não há necessidade de ser um pesquisador da área, porquanto ele se autodefine como um militante da área de ensino, que utiliza as pesquisas dos colegas para formar professores.

Pra mim a área de ensino é mais uma área de atuação, do que de pesquisa, pra mim eu acho que eu me sirvo das pesquisas dos colegas da área de ensino, leio, me interessa, mas é quase uma área de militância, a área de pesquisa minha é a história da educação. (Júlio)

Por outro lado, Júlio afirma que são contrários à contratação de professores para a área de ensino porque isso seria contra o espírito da lei.

Mas **não há necessidade de um professor específico** e contratar mais pra essas áreas. Na verdade deveria ser incorporado. (...) Nós aqui não achamos, porque pelo espírito da lei, **se você contrata professores de prática pra lidar com essas 400 horas de PCC, você está de certa forma, pra nós, dissociando ensino de pesquisa.** No entanto, a gente sabe que mesmo achando que se dissocia, quando você não tem uma atenção e fica ao léu, digamos à boa vontade do professor pra trabalhar ensino de história, as vezes isso não acontece. (...) Agora eu, na minha concepção, acho que essas horas de prática de ensino deveriam ser incorporadas nos cursos de Geral, Antiga e até mesmo de Teoria, se deveria pensar sempre articulado com a questão do ensino, se é o espírito é formar uma articulação entre licenciatura e bacharelado. (Júlio)

O não reconhecimento da área de ensino de História como integrante do campo da ciência histórica é outro elemento que aparece nas falas como problema na efetivação da PCC na formação de professores. Temos uma cultura profissional do historiador que não reconhece a Didática como campo da História.

A gente tem um problema, é muito recente o fato de revista de história aceitar artigo de ensino de história, é muito recente isso, no último ano vem acontecendo isso. **Então a ideia de que a gente não produz, não produz só dá aula.** Eu sei que lá fora em outras universidades, **aqui não somos valorizados**, tanto a questão da prática de ensino na graduação como a linha no mestrado, mas é lá fora, porque aqui não dá. É que para o padrão do pessoal da história é pouco, o pouco que a gente faz, eles acham que é nada.

Eu acho que a **nossa área sempre tem que marcar território**, a que veio.

Então aqui eles não vão reconhecer mesmo. Eu acho que os professores que mais respeitam a área de ensino são os professores de teoria, que conseguem ver relação. (Ana)

E outra coisa **não adianta nós sermos historiadores dentro da educação, mesmo sendo historiadores eles falam que a gente é pedagogo** a ponto de chegar os ofícios de lá do curso de história “aos colegas do DEDU”, não nos tratam pelo nome e ainda faz jocosamente esse tipo de coisa “aos colegas do DEDU”. (Marcos)

A desvalorização é mais histórica do que atual, o que eu estou querendo dizer com isso, existe ainda sim, em qualquer universidade um ranço disso. Então, existe um preconceito que é primeiro institucional, **eu não sinto no curso de história esse tipo de preconceito porque aqui alguns professores já passaram por isso e nós conversamos em relação a isso.** Agora é lógico que em uma reunião aqui acolá você vê essa hierarquização aparecendo e que eu atribuo não a uma vontade da pessoa de diminuir a área de história, mas porque ela traz na sua formação essa hierarquização e que ela já foi pior, acho que melhorou muito a área de ensino de história, das didáticas, ela se fortaleceu muito, acho que nós estamos num bom momento, como eu nunca tinha visto assim antes, das discussões, de toda aquela discussão que a gente sabe dos anos 80, o quanto foi difícil. (Júlio)

Olha, eu não sei exatamente o porquê da resistência, eu acredito que seja mais uma questão da cultura, do prestígio, próprio da cultura universitária da (...) de se prestigiar mais o bacharelado que a licenciatura, isso é engraçado porque você vê que são casos isolados em determinados cursos, porque há Institutos que isso não acontece, não é geral, há cursos em que a licenciatura é extremamente prestigiada, é o caso da Biologia, tem uma excelente licenciatura, altamente prestigiada, muito bem avaliada, conceituada. Agora, você encontra em outros Institutos, em outras unidades um prestígio equiparado e eu arriscaria dizer até superior da licenciatura, mas há determinados cursos em que há uma resistência maior de entender que é um outro escopo, eu acho que essa seja uma resistência cultural maior da História, de quem construiu aquele curso, tem que olhar a história do curso, como ele foi constituído, como nasceu, quem são os professores que trabalharam em cima das linhas de pesquisa, como que isso está construído até hoje. Meio que uma cátedra, tem professor que dá sempre a mesma disciplina, apesar da cátedra ter sido extinta em 1968, **a tradição da cátedra** permanece ainda. Então acho que isso é interessante e precisa ser observado e precisa compreender que a gente está falando, eu insisto, de naturezas distintas, não é nem mais nem menos. **A gente já observa alguns professores no Instituto de História mais sensíveis a isso, mas em número mais reduzido.**⁴⁰ (Beatriz)

O trabalho com a PCC no currículo real é outro problema à parte, como afirma a Professora Ana, quando diz que “os professores não entenderam o espírito da PCC”. Ou, como na fala do Professor Júlio, que reconhece que em algumas áreas as discussões de ensino não são feitas.

Eu diria o seguinte que em algumas disciplinas, História do Brasil, que eu conheço mais alguns professores, que trabalham na área de história do

⁴⁰ Grifos da autora.

Brasil, isso acontece mais, porque são professores que trabalham com questão do livro didático, as vezes com a formulação de um trabalho preocupado com uma unidade didática para o ensino de história, então eu sei que isso existe. Agora, já na História Geral, que eu conheço menos como que os colegas trabalham, porque também ou não me contam ou contam menos, **eu sei que essas discussões elas não são tão feitas.** (Júlio)

Eu tenho dúvida se todos os professores fazem prática curricular, eu tenho dúvida. Além de práticas, as vezes, que o professor propunha e que eram incoerentes, não tinham nada a ver com prática. E chegava o final do ano não tinham feito nenhum registro de prática (...). **A prática curricular sempre foi um problema nosso aqui**, na unidade como um todo. **Problema no sentido de saber o que é prática.** Eu demorei muito tempo pra entender e é uma coisa que você tem que ficar martelando o tempo todo. (Pedro)

A não participação dos professores da área de ensino na definição curricular também é frequente em alguns cursos, como se evidencia em algumas falas. A Professora Beatriz diz que os professores da Faculdade de Educação não foram convidados a participar da discussão e elaboração do currículo, mesmo sendo responsável por toda a carga horária de Prática de Ensino, Estágio e mais as disciplinas pedagógicas do currículo.

Quem participou da comissão (6 a 8 pessoas) foi um único professor do ensino e todos os outros da história. (Marcos)

A Faculdade de Educação não foi convidada a participar da elaboração desse projeto, mesmo sendo responsável pela formação pedagógica. O que acontece é, como há instâncias deliberativas das unidades que precisam aprovar os projetos, como a Faculdade de Educação participa desse projeto o processo com o projeto pedagógico acabou sendo pautado aqui na nossa congregação que é a instância máxima da Faculdade de Educação pra ser discutido e avaliado, então a gente acaba tomando ciência disso, mas a gente não participou da construção do desenho curricular dessa licenciatura. (Beatriz)

Existem problemas gerados pelo não entendimento dos professores do que deve ser a Prática no interior de suas disciplinas específicas e do que significa articular teoria e prática na formação de professores, o que causa problemas mais graves, como um exemplo narrado pelo Professor Miguel:

Não há resistência, pelo menos no nosso colegiado não tem esse problema. A resistência foi, por exemplo, do professor que pedia para os alunos analisarem aulas dos professores da rede, irem assistir aula. Isso criou um problema didático porque aí quando os professores perceberam que estavam sendo analisados por um aluno houve um problema de relacionamento com as escolas, então esse caso acabou gerando. Por isso que digo, no colegiado o professor pode dizer, eu estou fazendo a prática e

na sala ele desenvolve outra coisa. (Miguel)

Entretanto, nem tudo é problema na execução da PCC nos cursos. Existem muitos pontos positivos, como diz o Professor Marcos que “uma coisa boa” foi a constituição da área de ensino, com um grupo de cinco professores que se revezam nas disciplinas que compõem as 800 horas de Prática.

Isso nos levou a criar uma forma de trabalhar na subárea, que todos os professores da subárea passassem por todas as disciplinas. A gente só não passa pela disciplina de Política, que é um pedagogo e a de Psicologia da Educação, mas as demais todas nós rodamos. Por exemplo, semestre passado eu trabalhei com Metodologia e Didática, esse semestre eu vou trabalhar com Currículo e Estágio IV, uma colega que trabalhou com Estágio III e IV agora vai trabalhar com Estágio II e Estágio I, porque todos os Estágios são divididos, são duas turmas. Isso a meu ver é muito legal porque não fica ninguém dono da disciplina. (Marcos)

Mas assim, eu não sei se é devido a essa mudança, mas como aqui nesse curso a gente tinha uma especialização em ensino de história, (...) então dão mais valor mesmo, eu vejo em comparação a outras universidades. E assim, eu costumo, todo ano, fazer uma pesquisa pra saber o que eles “Você entrou no curso querendo ser professor?”, “O que você pensa agora?”, então todo ano eu faço pesquisa, outros professores fazem também, (...) então a resposta é o seguinte, alguns acham que ainda é pouco, acham que a carga horária deveria ser mais, que eles deveriam conhecer outras escolas, não só uma ou duas. (Ana)

O Professor Miguel diz que o curso não encontrou resistência entre os docentes para a implantação da PCC e descreve o funcionamento, no caso, da sua disciplina.

Como que ela tem funcionado, a gente tem tentado fazer isso, insistido com os professores, apesar dos problemas que acabam acontecendo, porque a gente não tem como controlar o que o professor está fazendo na sala de aula. A gente dialoga sobre isso no conselho acadêmico, no conselho da unidade, no colegiado, mas não tem como controlar. Então o que a gente tem observado é que os professores tem direcionado a área de prática curricular como, bem próximo do e Estágio Supervisionado, da experiência do Estágio. Desde o primeiro ano, por exemplo, na minha disciplina eu faço um conjunto de aulas que compõem a carga horária, que são 16 horas de prática, nessas 16 horas, as vezes mais do que isso, em que os alunos preparam aulas direcionadas, baseadas na disciplina, nas matérias e textos que foram trabalhados, preparam aulas que seriam direcionadas para o ensino fundamental e ensino médio. Então essa tem sido a, e o diálogo que a gente estabelece com eles em relação a utilização da mídia, porque não é um recurso que está disponível nas escolas, em todas as escolas, a utilização de outros recursos, aula expositiva como que é o comportamento deles na aula expositiva, as dificuldades que eles apresentam na apresentação e aí a gente dialoga sobre estas questões que envolvem o

cotidiano da sala de aula. No meu caso é dessa forma que eu tenho feito. E a tendência dentro do curso também é essa, que o primeiro e segundo seja uma preparação para o terceiro e quarto que é quando eles têm o Estágio. (Miguel)

Além disso, o envolvimento de vários professores da área específica na PCC é positivo, porque os currículos obrigam esses professores a pensar sobre a sua disciplina e tentar fazer a relação com a prática, coisa que não acontecia antes. Temos exemplos claros desse “despertar” dos professores para a prática. Na UEPG, por exemplo, quando começamos a realizar as reuniões de articulação da PCC em 2007 para envolver todos os docentes do curso na Prática de Ensino, alguns professores literalmente despertaram, simplesmente não haviam se dado conta de que eram professores da licenciatura e que precisavam articular teoria e prática dentro das suas disciplinas de conteúdo ou teoria da história. Não foram todos, mas vários professores do curso passaram a desenvolver atividades relacionadas ao ensino de História dentro de suas disciplinas. Nessa época, a autora deste trabalho era a coordenadora de articulação e responsável pelas reuniões de articulação com os docentes do curso e temos todas essas reuniões registradas em atas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Prática como Componente Curricular ainda não é um elemento consolidado nos currículos dos cursos de formação de professores de História investigados neste trabalho. A maior parte dos cursos ainda está na primeira versão do currículo após a implantação das 400 horas de PCC, e alguns agora estão iniciando as avaliações dos cursos e reformulando currículos numa segunda edição após Resolução CNE/CP 02/2002.

Diante das diferentes iniciativas, resistências e aceitações dessas alterações, vamos retomar as questões iniciais desta pesquisa a fim de concretizar o que foi possível responder. Assim, analisar a forma de organização da Prática de Ensino em comparação com a concepção de formação de professores em diferentes universidades estaduais e federais; identificar qual foi o formato adotado em cada curso para a Prática de Ensino, ou seja, qual foi o formato dado às 400 horas; verificar se a Prática está articulada ao restante do currículo e como isso se dá; identificar a importância atribuída à área de educação nos cursos de licenciatura em História no país; identificar as concepções de história, de educação e formação de professores e responsabilidade social que fundamentam os PPC; verificar como os cursos entendem a relação teoria e prática na formação de professores.

Podemos afirmar que os cursos estudados já adequaram seus Projetos à nova legislação de formação de professores. Mesmo existindo uma variante grande de interpretação da legislação, as comissões de elaboração dos currículos dos cursos têm a preocupação de utilizar a linguagem do discurso corrente sobre o tema formação de professores de História, especialmente aquele proposto pelas Diretrizes para os Cursos de História, que claramente têm mais peso na definição dos currículos que as Diretrizes de Formação de Professores.

Diante variedade de formas de interpretação da legislação na organização dos currículos, organizamos os Projetos Pedagógicos por modelos de organização da Prática de Ensino:

- Modelo da responsabilidade especializada, com disciplinas específicas de Prática de Ensino, na imensa maioria sob a responsabilidade dos professores dos cursos de História;
- Modelo da responsabilidade partilhada, em que a carga horária de PCC é

organizada de duas formas: uma parte como disciplinas específicas (como no modelo anterior) e outra parte diluída na grade, ou então todas as 400 horas diluídas na grade;

- Modelo da não responsabilidade do historiador com o ensino, no qual predominam duas formas de organização: as disciplinas pedagógicas transformadas em PCC, as disciplinas de pesquisa histórica transformadas em PCC. Acontecem, porém, alguns poucos casos de a PCC ser uma “salada mista”, em que se integra um pouco de cada modelo, sem uma organização sistemática.

Os dois primeiros modelos são predominantes na amostra da pesquisa. O principal formato de organização das 400 horas da Prática como Componente Curricular é o de disciplinas específicas em toda ou em parte da carga horária. Embora este formato pareça contraditório com a discussão sobre a relação teoria e prática na formação do professor ao primeiro olhar, é uma maneira de garantir o debate na formação, visto que existe uma ementa com temas específicos ligados ao trabalho docente na Educação Básica.

A distribuição da carga horária entre as disciplinas da grade, ao contrário da anterior, pode parecer a melhor alternativa para a não dicotomia teoria e prática, já que todos os professores do curso, ou pelo menos todos os professores das disciplinas de conteúdo histórico, participariam da formação do futuro professor, trabalhando a Prática de Ensino em sua área. Entretanto, pensando na realidade dos cursos e na formação acadêmica do corpo docente, seria ingenuidade achar que só porque foi destinada dez ou quinze horas na disciplina que a relação teoria e prática está garantida. É mais provável que a carga horária diluída realmente se dilua, ou seja, todos são responsáveis e ninguém ao mesmo tempo.

A carga horária diluída teoricamente é o melhor modelo, já que todos os professores formadores estariam envolvidos, em alguma medida, com a discussão teoria/prática e o campo de atuação do profissional que está formando. Entretanto, se mesmo conhecendo o perfil do corpo docente (um corpo docente de especialistas sem nenhuma relação com o ensino e que não reconhecem a área), o colegiado insiste em colocar esse formato, é complicado. Antes de qualquer definição da PCC, o colegiado e a comissão de reformulação precisam ter claro o que é possível fazer com o corpo docente que tem, pois não adianta apresentar uma proposta belíssima

se o professor não tem condições de colocá-la em prática. Às vezes uma proposta mais simples pode ser mais real, mais próxima do que o curso é capaz de oferecer no currículo real. Se todos os docentes forem responsáveis pela prática, o PPC deve prever alguma forma de garantir que a PCC aconteça, ou seja, que todos os professores compreendam a proposta.

Os cursos que optaram por criar algumas disciplinas e diluir parte da carga horária talvez pudessem ser visto como um formato ideal. Ideal porque estariam garantidos alguns temas caros à formação docente em ementas específicas, e todos os formadores de professores estariam preocupados com o processo de mediação didática e com a prática do futuro professor.

Já a opção de alocar as disciplinas pedagógicas na carga horária de Prática é a negação da responsabilidade com a Didática da História, que deve estar a cargo de professores de História. “O ensino de história nas escolas exige dos professores uma competência que não coincide com sua especialização em história” (RÜSEN, 2007, p. 90) e, por isso, “a didática é a disciplina em que essa competência específica para a sala de aula, para ensinar, é formulada e refletida”, portanto precisa ser feita por alguém que conhece a ciência da história e os processos de ensino e aprendizagem da História.

Para além do formato adotado em cada curso, um dado que precisa ser destacado é que, na grande maioria dos casos analisados, a carga horária de Prática como Componente Curricular está a cargo dos professores dos departamentos de História ou seu equivalente na instituição. Isso é importante porque na medida em que os cursos assumiram que formam professores pode significar um início do fim da tão problemática dicotomia teoria e prática, quando a formação específica (bacharel) era colocada como mais importante.

Os três modelos e seus formatos têm vantagens e desvantagens, e qualquer um pode funcionar bem se no momento da elaboração do currículo forem observadas as especificidades da instituição e do corpo docente do curso. Dependendo do corpo docente a Prática pode não se efetivar, como destacaram os professores entrevistados, dizendo que os docentes não entenderam o espírito da PCC e não sabem o que é realizar atividades de Prática de Ensino dentro das suas disciplinas, em especial no modelo da responsabilidade partilhada, mas também no caso de disciplinas específicas de Prática, mas ministradas por professores que não

têm formação na área de ensino de História.

Poucos Projetos Pedagógicos de Curso demonstram uma reflexão amadurecida, responsável e convicta das escolhas feitas no currículo. Em alguns PPC e nas entrevistas parece que não se toma a decisão por um modelo de Prática de Ensino porque se tem clareza sobre o perfil do profissional que querem formar, mas são decisões meramente políticas, de disputas entre História e Educação, em uma batalha para definir quem tem o controle do currículo. Entretanto, a área de Educação (especialmente a área de ensino de História) tem argumentos mais consolidados para as mudanças curriculares e para defender que a PCC fique sob a responsabilidade dos departamentos de História, enquanto que a área de História apenas diz que a carga horária de ensino já é muito grande, que não concordam com essa ampliação, ou seja, argumentos pouco consistentes. E ainda, a área de ensino de História tem definições mais concretas sobre o que significa a ampliação de Prática de Ensino no currículo.

Parece-nos ser o caso de as associações promoverem, dentro dos eventos de área (ANPUH, ENPEH, Perspectivas), debates sobre o significado da Prática de Ensino dentro do curso de formação de Professores de História. Os próprios cursos (e também as universidades, via Fóruns de Licenciaturas) devem se organizar para definir dentro da proposta o que é a Prática de Ensino de História, já que muitos dos problemas identificados nos Projetos ocorreram porque os cursos adequaram seus currículos às novas regras de forma aligeirada, sem um debate para definição da organização da PCC, enfim, se sobressaem as definições políticas em detrimento das definições pedagógicas.

A Prática está articulada ao restante do currículo? De que forma? São poucos os casos em que a Prática de Ensino funciona como elemento realmente articulador no currículo, problema que reitera o já apontado anteriormente, ou seja, a falta de clareza sobre o papel da PCC no currículo. No caso da UEPG esta articulação acontece entre alguns elementos do curso (com algumas disciplinas, com Estágio), mas não com todos os eixos do currículo, devido ao não entendimento da prática, mas principalmente porque não é unânime, embora respeitada, a reflexão sobre a Didática da História.

Para identificar a importância atribuída à área de educação nos cursos de licenciatura em História no país, ficou bastante evidente, principalmente nas

entrevistas, quando os professores afirmam que ainda existem problemas de reconhecimento da área de ensino de História dentro do curso. Isso se manifesta, por exemplo, na não participação dos professores da área de ensino na elaboração do currículo.

Em relação às concepções de história presente nos cursos podemos dizer que são cursos bastante flexíveis, com tendências teóricas e não filiações teóricas. A organização curricular segue uma divisão canônica, tradicional, linear e cronológica, pelo menos no título e divisão das disciplinas. O que encontramos é a velha conhecida divisão quadripartite - História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea -, acrescida de História do Brasil, História da América e História Local. É assim que se compõe o eixo básico da formação do professor de História nas universidades estudadas, com poucas exceções. A inovação fica por conta das abordagens e dos referenciais utilizados no currículo real, como afirma o Professor Pedro, um dos entrevistados, que diz que na sua disciplina de História do Brasil a ementa é bem tradicional, linear, com viés marxista, mas que ele trabalha de forma diferente, com textos mais atuais, com abordagens mais temáticas e não cronológicas. Aliás, temos vários cursos com influências claramente marxistas, mas apenas um curso, da UNIR – Universidade Federal de Rondônia, se classifica textualmente no PPC como materialista histórico e dialético. E apenas dois cursos, da UFPA e da UFTM, rompem com a divisão tradicional de conteúdos, propondo cursos mais temáticos que cronológicos.

Nas concepções de educação e formação de professores, o que mais se destaca é a defesa da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, não dicotomia teoria e prática. É lugar comum entre os cursos que a pesquisa deve fazer parte da formação e do trabalho docente e que a pesquisa pode ser um elemento de encurtamento da distância entre universidade e escola, entre teoria e prática. Por outro lado, as discussões pedagógicas sobre como deve se dar essa articulação na prática do currículo é escassa nos Projetos.

As concepções de responsabilidade social, os discursos que associam o trabalho docente a possibilidades de transformação social permeiam as propostas de formação de professores de História. Os cursos apontam para a defesa do papel social da educação e, portanto, do papel social da profissão docente e da escola. Segundo os PPC, professor tem que ser crítico, ter consciência do papel político do

seu trabalho; promover a emancipação dos sujeitos; reconhecer, respeitar e promover a diversidade social, cultural, de gênero; ter compromisso ético com a sustentabilidade e a solidariedade.

A problemática da relação teoria e prática na formação de professores, embora seja uma preocupação geral dos cursos, não é debatida por todos os PCC. Apenas alguns se dedicam a esmiuçar e entender como isso deve se dar no currículo, e mesmo nos que discutem o tema, encontramos algumas formas distintas de encarar a relação teoria e prática: uma forma é dizer que a dicotomia será superada através da pesquisa, com o argumento de que se o professor conhecer o processo de construção do conhecimento ele será um bom profissional; outra forma de articular teoria e prática é aproximar ao máximo o aluno (professor em formação) da escola de Educação Básica, a fim de aprender com a observação e experiência; a. A terceira forma de entender a articulação entre teoria e prática é a que diz que o aluno aprende a ser professor realizando atividades prática na graduação, atividades simuladas de aula, produção de material, em que, embora aprenda ser professor na qualidade de aluno, ocorre o fenômeno da simetria invertida; por último, o entendimento articulação como mediação didática, transposição do conhecimento acadêmico para o conhecimento histórico escolar.

A pesquisa aponta para a necessidade de que as entidades representativas dos professores universitários de História (ANPUH, mas também a ABEH), cujas cúpulas e documentos são informados e sensíveis às discussões e valores referentes à área de pesquisa e ação docente do ensino de História, assumam cada vez mais uma postura de disseminar as perspectivas da Didática da História, colaborar para divulgar as reflexões didáticas em suas consequências para os posicionamentos e ações de todos os historiadores, para que também a base da categoria tome conhecimento e dialogue com essas perspectivas.

Outro problema bastante evidente nos PPC é a questão da cultura profissional do historiador que não entende/reconhece a Didática como pertencente ao campo da história.

Os textos dos PPC são escritos de forma nitidamente aligeirada, com pouco cuidado e reflexão sobre os termos que utilizam, sobre a clareza mesmo da proposta. Alguns PPC restringem-se ao histórico institucional e do curso, alguma coisa sobre como está organizada a grade e a grade (lista de disciplina e ementas)

como se um rol de disciplinas já fosse suficiente para expressar as concepções daquele curso e o perfil do egresso que querem formar. Alguns projetos têm textos meramente burocráticos/técnicos, citando leis que embasam as decisões tomadas na definição do currículo e muito pouco de concepções do grupo de professores que atuam no curso.

Além de todos os elementos encontrados e analisados nos PPC, vários pontos permanecem em aberto na pesquisa, seja porque não era objetivo desse projeto de pesquisa, seja porque, com o imenso universo de dados que nos deparamos, não foi possível analisar tudo.

Destacamos como um dos principais a discussão sobre a formação dos formadores. Este é um elemento determinante na efetivação da Proposta Pedagógica do Curso, mas como isso representa um levantamento de dados específicos, não foi possível trabalhar neste texto. Vários Projetos Pedagógicos de Curso trazem os dados sobre os docentes do curso (instituição de graduação, mestrado, doutorado, área de pesquisa e de atuação), com os quais é possível elaborar um perfil de influência dos cursos, locais de formação dos formadores e, portanto, linhas que predominam. Colocamos em anexo (anexo 4 e anexo 5) dois exemplos de composição do corpo docente dos cursos para entendermos do que estamos falando. Basta observar, do total de professores quantos fizeram suas pós-graduações nas universidades do Sudeste, USP, UNICAMP, UFRJ, PUC/SP.

Outro ponto em aberto é a confusão entre o que é Prática como Componente Curricular e a relação com Estágio. Esta confusão é visível nos projetos e também ficou evidente nas falas de alguns entrevistados, mas não foi possível explorar.

Vários cursos têm uma discussão sobre universidade pública e o compromisso social na formação de professores para a Educação Básica, especialmente os cursos das universidades federais que ampliaram a oferta por conta de projetos federais, como o Reuni. É um dado bastante interessante dos PPC para se explorar.

FONTES

DOCUMENTAIS

Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de História

- Resolução CNE/CES 13, de 13 de março de 2002
- Parecer CNE/CES 492/2001
- Parecer CNE/CES 1363/2001

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica

- Parecer CNE/CP 9/2001
- Parecer CNE/CP 28/2001
- Resolução CNE/CP N° 1, de 18 de Fevereiro de 2002
- Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002
- Resolução CNE/CES 10, de 11 de março de 2002
- Resolução CP N.º 1, de 30 de setembro de 1999
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB

Projetos Pedagógicos de Curso:

PPC Universidade do Estado do Amazonas

PPC Universidade Estadual do Ceará

PPC Universidade do Estado de Santa Catarina

PPC Universidade Estadual de Feira de Santana

PPC Universidade Estadual de Goiás

PPC Universidade Estadual de Londrina

PPC Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

PPC Universidade Estadual do Norte do Paraná

PPC Universidade Estadual de Ponta Grossa

PPC Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

PPC Universidade Estadual de Roraima

PPC Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

PPC Universidade Estadual de Santa Cruz

PPC Universidade Estadual do Piauí

PPC Universidade Federal do Acre

PPC Universidade Federal de Alagoas
PPC Universidade Federal da Bahia
PPC Universidade Federal do Ceará
PPC Universidade Federal do Espírito Santo
PPC Universidade Federal da Fronteira Sul
PPC Universidade Federal de Goiás
PPC Universidade Federal da Grande Dourados
PPC Universidade Federal de Juiz de Fora
PPC Universidade Federal de Minas Gerais
PPC Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
PPC Universidade Federal do Mato Grosso – Cuiabá e Rondonópolis
PPC Universidade Federal do Pará
PPC Universidade Federal da Paraíba
PPC Universidade Federal de Pelotas
PPC Universidade Federal do Piauí
PPC Universidade Federal do Paraná
PPC Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
PPC Universidade Federal do Rio Grande do Sul
PPC Universidade Federal do Rio Grande do Norte
PPC Universidade Federal de Roraima
PPC Universidade Federal do Rio de Janeiro
PPC Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
PPC Universidade Federal de Sergipe
PPC Universidade Federal de Santa Catarina
PPC Universidade Federal de São João Del Rei
PPC Universidade Federal de Santa Maria
PPC Universidade Federal do Tocantins – Araguaína e Porto Nacional
PPC Universidade Federal do Triângulo Mineiro
PPC Universidade Federal de Uberlândia
PPC Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
PPC Universidade de Brasília
PPC Universidade Estadual de Alagoas
PPC Universidade do Estado da Bahia

PPC Universidade do Estado de Mato Grosso

PPC Universidade Estadual Paulista - Assis

PPC Universidade de Campinas

PPC Universidade Estadual do Centro-Oeste (Irati e Guarapuava)

PPC Universidade Federal de Alfenas

PPC Universidade Federal do Amapá

PPC Universidade Federal de São Paulo

PPC Universidade Estadual do Oeste do Paraná

PPC Universidade Federal do Pampa

PPC Universidade Federal de Rondônia

PPC Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

FONTES ORAIS

- Entrevistas realizadas (total de oito) com coordenadores de curso, ex-coordenadores de curso, integrante de comissão de reformulação curricular, professor de Prática como Componente Curricular.

REFERÊNCIAS

- ADAMSON, B; MORRIS, P. La comparación de currículos. In: BRAY, M; ADAMSON, B; MASON, M. (orgs.) **Educación comparada: enfoques y métodos**. Buenos Aires: Granica, 2010.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2010.
- AMARAL, D. P. do. Faculdade de Educação da UFRJ: argumentos pela sua constituição como território de formação teórica e prática dos licenciandos. 2008, 257 f. Tese (Doutorado em Educação). PPGE-UFRJ
- APLLE, M. W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 39-58
- ALVAREZ, C. A. **La relación teoría-práctica em la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Um estudio de caso em Primaria**. 2011, 341 f. (Doutorado em Educação). Universidad de Oviedo, 2011. Disponível em: <http://www.tdx.cat/handle/10803/32139>, Acesso: 15/10/2013.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BERGMANN, K. A História na reflexão Didática. **Revista Brasileira de História**. SP, v. 9, n. 19, 1990. P. 29-42
- BITENCOURT, Circe. Autores e editores de compêndios e livros didáticos de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n. 3, p. 475-491, 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Rev. Bras. História**, São Paulo, 13 (25/26), 193-221, set.92 / ago.93.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. SP: Editora UNESP, 2004.
- BRAY, M. Actores y propósitos en educación comparada. In: BRAY, M; ADAMSON, B; MASON, M. (orgs.) **Educación comparada: enfoques y métodos**. Buenos Aires: Granica, 2010.
- BRASIL. Censo Educação Superior de 2009 - Resumo Técnico. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2010.
- BRASIL. Censo Educação Superior 2010. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2011.
- BRASIL. Censo Educação Superior de 2010 - Resumo Técnico. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2011.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de

Fevereiro de 2002, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, 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.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Parecer N.º: CNE/CES 492/2001, Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União** de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Parecer N.º: CNE/CP 009/2001, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União** de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Resolução CNE/CES 10, DE 11 de março de 2002. Dispõe sobre o credenciamento, transferência de manutenção, estatutos e regimentos de instituições de ensino superior, autorização de cursos de graduação, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, normas e critérios para supervisão do ensino superior do Sistema Federal de Educação Superior.

CAIMI, F. E.; CANABARRO R. P. Formação de Professores de História: breves notas sobre os currículos atuais das licenciaturas. **Anais do VII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História**. UFU: Uberlândia, 2009.

CAIMI, F. E. **Processos de conceituação da ação docente em contextos de sentido a partir da licenciatura em História**. 2006, 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

CAIMI, F. E. A licenciatura em História frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares. **Revista Latino-Americana de História**. Vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2013 – Edição Especial. p.193-201-209

CANÁRIO, R. A Escola e a Abordagem Comparada. Novas realidades e novos olhares. In: **Sísifo Revista de Ciências da Educação**. N. 1, 2006.

CASTRO, A. D.. A licenciatura no Brasil. **Revista de História**, SP, V. L, N. 100, 1974.

CERRI, L. F. Separando gêmeos: ciência e docência nos novos currículos universitários de História. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, 12 (2): 31-40, dez. 2004.

_____. Oficinas de ensino de história: pontes de didática da história na

transição do currículo de formação de professores. **Educar**: Curitiba, Editora UFPR, n. 27, 2006, p. 221-238.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** - Sobre a história e os historiadores. São Paulo: Ática, 1995.

CHEVALLARD, Y. La tranposición didáctica: del saber sabido al saber enseñado. 3ª Ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2009.

COSTA, A. L. Formação de profissionais de história e a prática como componente curricular. . **Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História** 18, 19 e 20 de abril de 2011– Florianópolis/SC.

_____. **A formação de profissionais de História: o caso da UFRN (2004-2008)**. 2010, 198 f. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

_____. Professores em formação, formadores de professores: que profissão ensinam os cursos de graduação em História? **Revista História Hoje**. v. 2, nº 3, p. 43-63, 2013.

DANTAS, S. M. Professor/historiador: uma proposta de formação profissional. **Anais do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História** - América Latina em perspectiva: culturas, memórias e saberes. DIAS, M. de F. S.; ZAMBONI, E. (orgs.) Florianópolis: UFSC/CED, 2011. 1v.

DIKER, G; TERIGI, F. **La formación de maestros y profesores: hoja de ruta**. Buenos Aires: Paidós, 2008.

FERREIRA, A. G. O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008.

FERREIRA, A. R. **Representações da história das mulheres no Brasil em livros didáticos de história**. 2005, 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE – UEPG, Ponta Grossa, 2005.

FERREIRA, C. A. L. **A formação e a prática dos professores de história: enfoque inovador, mudança de atitudes e incorporação das novas tecnologias nas escolas públicas e privadas do estado da Bahia, Brasil**. 2004, 363 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Autônoma de Barcelona. Barcelona, 2004.

FERRER FERRER, J. La Educación Comparada Hoy: fundamentos teóricos de la disciplina. In: **La Educación Comparada Actual**. Barcelona: Ariel, 2002, p. 19- 90.

FERRER FERRER, J. Educación y sociedad: una nueva vision para el siglo XXI. *Revista Española de Educación Comparada*, 11, 1998, p. 11-35.

FERRER FERRER, J. Teoría y Metodología de la Educación Comparada em la

atualidade. (cap. 2) In: **La Educación Comparada Actual**. Barcelona: Ariel, 2002, p. 91-152.

FERRER FERRER, J. Debates actuales en torno a la Educación Comparada. In: **La Educación Comparada Actual**. Barcelona: Ariel, 2002, p. 153-200.

FERRER FERRER, J. Nuevos objetivos, nuevas funciones, nuevos retos de la Educación Comparada. In: FERRER JULIÁ, F. **La Educación Comparada Actual**. Barcelona: Ariel, 2002, p. 201-210.

FONSECA, S. G. Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

FONSECA, S. G.; COUTO, R. C. do. A formação de professores de história no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: FONSECA, S. G.; ZAMBONI, E. Espaços de formação do professor de História. Campinas: Papirus, 2008.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. SP: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, C. M. Los profesores como trabajadores del conocimiento: certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. Educar, n.30, 2002, p.27-56. Disponível em: <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn30/0211819Xn30p27.pdf> Acesso: 22/01/15.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIROUX, H.; MACLAREN, P. Formação do Professor como uma Contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 125-154

GODSON, I. Currículo, narrativa e futuro social. In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 12, n. 35, p. 241-252, 2007.

_____. **Currículo: teoria e história**. Tradução Atílio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HOBSBAWM, E. RANGER, T. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

KUENZER, Acácia Zeneida. A relação entre a teoria e a prática em face das mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Disponível em: http://www.pucminas.br/seminarioprograd/v_seminario/pdfs/relacao_teorica_pratica.pdf

KRIPPENDORFF, K. **Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica**. Barcelona: Paidós Comunicación.1990.

LIMA, A. C. da S.; AZEVEDO, C. B. de. A interdisciplinaridade no Brasil e o ensino de história: um Diálogo possível. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 2, n. 3, jul./dez. 2013. Acesso: 18/02/2015. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/educacaoelinguagens/documentos/v2n3/128-150.pdf>

LLAVADOR, F. B. Política, poder e controle do currículo. In: SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. (org.) Porto Alegre: Penso, 2013.

LOPES, A. R. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? In: **Revista Brasileira de Educação**. N. 26, 2004.

LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. Nota Introdutória: reconfigurações nos estudos sobre políticas de currículo. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.5-9, Jul/Dez 2006.

LUCARELLI, E. **Teoría y practica en la universidad: la innovación en las aulas**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2009.

MACLAREN, P. Fúria e Esperança: A Pedagogia Revolucionária de Peter McLaren - Entrevista com Peter McLaren. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp. 171-188, Jul/Dez 2001.

MACHADO, T. M. R. **A revisão curricular do curso de licenciatura em História na Universidade Federal do Acre (1996-2006): relações de poder e resistência**. 2010, 249f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MARCONDES, M. A. S. Educação comparada: perspectivas teóricas e investigações. **Eccos Revista Científica**, São Paulo. V. 7, N. 1, 2005.

MARIN, M. F. **Relação teoria e prática na formação de professores de história: experiências de laboratórios de ensino no Brasil e da associação de professores de história em Portugal (1980-2010)**. 2013. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

MARTINS, M. do C. Currículo e formação de professores de História: uma alegoria. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45. p. 145-158. jun. 2007.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **Revista São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, V.14 (1), 2000. p. 98-110.

MESQUITA, I. M. de; ZAMBONI, E. A formação de professores na trajetória histórica da Associação Nacional de História (ANPUH). In: FONSECA, Selva Guimarães; ZAMBONI, E. **Espaços de formação do professor de História**. Campinas: Papyrus, 2008.

MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

MOREIRA, A. F. B. O Campo do Currículo no Brasil: os anos noventa. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, pp.35-49, Jan/Jun 2001.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Sociologia e Teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 7-38

NASCIMENTO, T. R. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. **Revista História Hoje**, v. 2, nº 4, 2013. p. 265-304

NÓVOA, A. Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa. In: SOUZA, D. B. de; MARTINEZ, S. A. (orgs). **Educação comparada: rotas de além-mar**. SP: Xamã, 2009.

_____. Tempos da Escola no Espaço Portugal-Brasil-Moçambique: Dez Digressões Sobre um Programa de Investigação. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp. 131-150, Jul/Dez 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>

PACIEVITCH, C. **Responsabilidade pelo Mundo: utopias político-educacionais na formação de professores de História de São Paulo e Barcelona**. 2012, 288 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

PAGÈS, J. La comparación en la enseñanza de la historia. In: **Clio y Asociados**. La Historia enseñada. nº 9-10, 17-35, 2005-2006.

PAIM, E. A. Do formar ao fazer-se professor. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. (orgs.) **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad x FAPERJ, 2007.

PAIM, E. A. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. 2005, 538 f. Tese (Doutorado em educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

POPKEWITZ, T. S.; PEREYRA, M. A. Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación Del profesorado em ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa. In: LÓPEZ-VELARDE, J. C. **Teoría y desarrollo de la investigación em educación comparada**. México: Plaza y Valdés, 2000.

RICCI, C. S. **A formação do professor e o ensino de História: espaços e dimensões de prática educativas (Belo Horizonte 1990-2003)**. 2003, 327 f. Tese (Doutorado em História), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

ROSSO, A. et. al. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e algumas novas ficções na leitura da escola. **Revista Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, RJ, V. 18, N. 69, p. 821-842.

RÜSEN, J. **Razão histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência**

histórica. Tradução Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UNB, 2001.

_____. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Revista Práxis Educativa**. Ponta Grossa - PR: UEPG v. 1, n. 2, 2006. p. 07-16.

_____. **História Viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Tradução Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UNB, 2007.

SACRISTAN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTAN, J. G. (org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTAN, J. G. O que significa currículo? In: SACRISTAN, J. G. (org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013a.

_____. Tendências investigativas na formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação da UFG**. N. 27, 2002.

SANTOS, B. S. A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, Março 2008, p.11-43. Acesso: 31/07/13 , Disponível em: http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/47_Douta%20Ignorancia.pdf

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Acesso: 22/01/15, Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>

SCHRIEWER, J. Comparación y explicación en el analisis de los sistemas educativos. **Revista de Educación**. Madrid, Agisa. p. 77-128, 1990.

_____. Aceitando os desafios da complexidade: metodologia da educação comparada em transição. In: SOUZA, D. B. de; MARTINEZ, S. A. (orgs). **Educação comparada: rotas de além-mar**. SP: Xamã, 2009.

SILVA, T. T. da. Apresentação. GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Tradução Atilio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SILVA, N. L. da. **Institucionalização do Ensino Superior de História e Profissionalização Docente no Interior do Brasil - Araguaína, TO (1985-2002)**. 2011, 192 f. Tese (Doutorado em História), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madri:

Morata, 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, J.; ALARCÃO, I. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. In: ALARCÃO, I. (org.) **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

TEIXEIRA, V. P. P. **A construção social do currículo do curso de História da UFMG: uma análise sobre a criação e implantação das disciplinas de Prática de Ensino e suas repercussões**. 2011, 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

THEML, N.; BUSTAMANTE, R. História Comparada: olhares plurais. **Revista de História Comparada**. V. 1, N. 1, jun./2007.

VÁZQUEZ, A. S. La filosofía de la praxis como nueva práctica de la filosofía. **Cuadernos Políticos**, número 12, editorial Era, México, D.F., abril-junho, 1977, pp.64-68.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, Mercado de Letras. ABL, 1998. pp. 207-236.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Lista das Instituições da amostra

REGIÃO SUL			PCC	Cursos
Rio Grande do Sul	FEDERAIS	- Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	1	1
		- Universidade Federal de Pelotas UFPel	1	1
		- Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	1	1
		Universidade Federal do Rio Grande – FURG		
	Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA Campus de Jaguarão	1	1	
	ESTADUAIS	Não tem História		
Santa Catarina	FEDERAIS	- Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS Campus de Chapecó Campus Erechim - PPC iguais	1	2
		- Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	1	1
	ESTADUAIS	- Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC	1	1
Paraná	FEDERAIS	- Universidade Federal do Paraná - UFPR	1	1
	ESTADUAIS	- Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG	1	1
		- Universidade Estadual de Londrina - UEL	1	1
		- Universidade Estadual de Maringá – UEM Campus Maringá Campus Ivaiporã		
		- Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP Campus Jacarezinho	1	1
		- Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO Guarapuava	1	1
		- Universidade Estadual do Cento Oeste – UNICENTRO Campus de Irati	1	1
		- Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE	1	1

REGIÃO CENTRO OESTE				
Brasília	FEDERAIS	- Universidade de Brasília – UNB Campus Darcy Ribeiro	1	1
	ESTADUAIS	Não tem		
Goiás	FEDERAIS	- Universidade Federal de Goiás – UFG Campus Goiânia Campus Catalão	2	2
	ESTADUAIS	-Universidade Estadual de Goiás - UEG – 12 Campus Campus Anápolis Campus Formosa Campus Goianésia Campus Goiás Campus Iporã Campus Itapurunga Campus Jussara Campus Morrinhos Campus Pires do Rio Campus Porangatu Campus Quirinópolis Campus Uruaça Campus Itumbiara	1	12
Mato Grosso	FEDERAIS	- Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT	1	1

		Campus Cuiabá		
		- Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT Campus Rondonópolis	1	1
	ESTADUAIS	- Universidade Estadual do Mato Grosso – UNEMAT Campus de Cáceres	1	1
Mato Grosso do Sul	FEDERAIS	- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS - Campus Três Lagoas	1	1
	PPC ≠ nas UFMS	- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS - Campus Campo Grande		
		- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS - Campus Aquidauana	1	1
		- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS - Campus Pantanal	1	1
		- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS - Campus Nova Andradina		
		- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS - Campus Coxim		
		- Universidade Federal Grande Dourados - UFGD	1	1
		ESTADUAIS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul UEMS – Campus Amambaí	1
		Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul UEMS – Campus Dourados	1	1

REGIÃO SUDESTE				
São Paulo	FEDERAIS	- Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP	1	1
	ESTADUAIS	- Universidade de São Paulo – USP		
		- Universidade de Campinas - UNICAMP	1	1
		- Universidade Estadual Paulista – UNESP - Assis	1	1
		- Universidade Estadual Paulista – UNESP - Franca		
Minas Gerais	FEDERAIS	- Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	1	1
		- Universidade Federal de Uberlândia – UFU Campus Uberlândia	1	1
		- Universidade Federal de Uberlândia – UFU Campus Ituiutaba	1	1
		- Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF	1	1
		- Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP		
		- Universidade Federal de Viçosa – UFV		
		- Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL	1	1
		- Universidade Federal de São João Del Rei - UFSJ	1	1
		- Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM	1	1
		- Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) – Campus de Diamantina	1	1
		ESTADUAIS	- Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES Campus Montes Claros Campus São Francisco	
	Rio de Janeiro	FEDERAIS	- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO	1
- Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ			1	1
- Universidade Federal Fluminense – UFF				
- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ Campus Seropédica Campus Três Rios			1	3

	ESTADUAIS	- Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ		
Espírito Santo	FEDERAIS	- Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	1	1
	ESTADUAIS	Não tem		

REGIÃO NORDESTE				
Sergipe	FEDERAIS	- Universidade Federal de Sergipe – UFSE Campus São Cristóvão	1	1
	ESTADUAIS	Não tem		
Alagoas	FEDERAIS	- Universidade Federal de Alagoas - UFAL	1	1
	ESTADUAIS	- Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL Campus Arapiraca	1	1
Paraíba	FEDERAIS	- Universidade Federal da Paraíba - UFPB - Universidade Federal de Campina Grande – UFCG	1	1
	ESTADUAIS	- Universidade Estadual da Paraíba - UEPB Campus Campina Grande Campus Guarabira		
Bahia	FEDERAIS	- Universidade Federal da Bahia – UFBA Campus de Salvador Campus Barreiras	1	2
	FEDERAIS	- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB	1	1
	ESTADUAIS	- Universidade do Estado da Bahia - UNEB Campus Alagoinhas Campus Teixeira de Freitas Campus Jacobina Campus Santo Antonio de Jesus Campus Caetité Campus Itaberaba Campus Conceição do Coité Campus Eunápolis	1	8
	ESTADUAIS	- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB Campus Vitória da Conquista	1	1
	ESTADUAIS	- Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC	1	1
	ESTADUAIS	- Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS	1	1
	ESTADUAIS	- Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS	1	1
Maranhão	FEDERAIS	- Universidade Federal do Maranhão - UFMA		
	ESTADUAIS	- Universidade Estadual do Maranhão - UEMA Campus São Luis Campus Caxias Campus Imperatriz		
Rio Grande do Norte	FEDERAIS	- Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	1	1
	FEDERAIS	- Universidade Federal Rio Grande do Norte – UFRN Campus de Caicó	1	1
	ESTADUAIS	- Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN	1	1
Pernambuco	FEDERAIS	- Universidade Federal de Pernambuco – UFPE		
	ESTADUAIS	- Universidade de Pernambuco - UPE Campus de Mata Norte Campus Petrolina		

Piauí	FEDERAIS	- Universidade Federal do Piauí - UFPI	1	1
	ESTADUAIS PPC iguais	- Universidade Estadual do Piauí – UESPI – 5 Campus Campus Torquato Neto Campus Clóvis Moura Campus Campo Maior Campus Oeiras Campus São Raimundo Nonato	1	5
Ceará	FEDERAIS	- Universidade Federal do Ceará - UFC	1	1
	ESTADUAIS	- Universidade Estadual do Ceará – UECE – 3 Campus Campus Fortaleza Campus Limoeiro do Norte Campus Quixadá	1	3
		- Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA		
		- Universidade Regional do Cariri – URCA Crato-CE		

REGIÃO NORTE				
Rondônia	FEDERAIS	- Universidade Federal de Rondônia - UNIR Campus de Rolim de Moura	1	1
		- Universidade Federal de Rondônia - UNIR Campus de Porto Velho		
	ESTADUAIS	Não tem		
Tocantins	FEDERAIS	- Universidade Federal do Tocantins – UFT Campus Araguaína	1	1
		- Universidade Federal do Tocantins – UFT Campus Porto Nacional	1	1
	ESTADUAIS	- Não tem		
Roraima	FEDERAIS	- Universidade Federal de Roraima - UFRR	1	1
	ESTADUAIS	- Universidade Estadual de Roraima - UERR	1	1
Acre	FEDERAIS	- Universidade Federal do Acre - UFAC	1	1
	ESTADUAIS	Não tem		
Amapá	FEDERAIS	- Universidade Federal do Amapá - UNIFAP	1	1
	ESTADUAIS	- não tem História		
Pará	FEDERAIS	Universidade Federal do Pará - UFPA	1	1
	ESTADUAIS	Não tem História		
Amazonas	FEDERAIS	- Universidade Federal do Amazonas - UFAM Manaus		
	ESTADUAIS	- Universidade do Estado do Amazonas - UEA	1	1

- As instituições grifadas em cinza são os cursos em que tivemos acesso ao Projeto Pedagógico de Curso.

APÊNDICE 2
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Gostaríamos de convidá-lo a participar de nosso estudo “A PRÁTICA DE ENSINO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NO BRASIL”, que tem como objetivo analisar a organização da prática de ensino nos currículos de formação de professores de História a partir da Resolução CNE/CP 2 de 2002.

A pesquisa utiliza a metodologia da educação comparada e consiste na realização de pesquisa documental e entrevistas gravadas junto aos participantes do estudo e posterior análise dos dados. Será conduzida dessa forma, pois pretendemos compreender a formação de professores de história no país e como os cursos organizaram a PCC - Prática como Componente Curricular nos seus currículos, espera-se contribuir com o desenvolvimento dos cursos de licenciatura em História no Brasil.

Trata-se de uma Tese desenvolvida por **Angela Ribeiro Ferreira** e orientada pelo **Prof. Dr. Luis Fernando Cerri**, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR.

A qualquer momento da realização desse estudo qualquer participante ou o estabelecimento envolvido poderá receber os esclarecimentos adicionais que julgar necessários. Qualquer participante selecionado ou selecionada poderá recusar-se a participar ou retirar-se da pesquisa em qualquer fase da mesma, sem nenhum tipo de penalidade, constrangimento ou prejuízo aos mesmos. O sigilo das informações será preservado através de adequada codificação dos instrumentos de coleta de dados. Especificamente, nenhum nome, identificação de pessoas ou de locais interessa a esse estudo. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação serão usados para fins unicamente acadêmico-científicos e apresentados na forma de Tese e artigos científicos, não sendo utilizados para qualquer fim comercial.

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” no local indicado abaixo. Desde já agradecemos sua colaboração e nos comprometemos com a disponibilização à instituição dos resultados obtidos nesta pesquisa, tornando-os acessíveis a todos os participantes.

ANGELA RIBEIRO FERREIRA
Pesquisadora
Aluna PPGE-UEPG

Prof. Dr. LUIS FERNANDO
CERRI
Orientador
PPGE-UEPG

Eu, _____, assino o termo de consentimento, após esclarecimento e concordância com os objetivos e condições da realização da pesquisa “A prática de ensino na formação do professor de História no Brasil”, permitindo, também, que os resultados gerais deste estudo sejam divulgados sem a menção dos nomes dos pesquisados.

Ponta Grossa, _____ de _____
de 2014.

Assinatura do Entrevistado

APÊNDICE 3
Roteiro das entrevistas

ROTEIRO ENTREVISTAS

1. Como está organizada a Prática como Componente Curricular no curso?
2. Como foi a discussão da adequação do currículo da licenciatura à Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, sobre a implantação de 400 horas de PCC e 400 horas de Estágio?
3. Quem participou do debate e das definições da PCC na instituição?
4. No curso de História, como foi esse debate?
5. Quem participou do processo de reformulação do currículo da licenciatura em História?
6. Todos concordaram com as determinações das Diretrizes para Formação de Professores?
7. Qual o papel das Diretrizes de História nas definições do currículo?
8. Como se chegou ao formato da PCC adotado pelo curso? Como foi definido o que poderia sair do currículo para a ampliação da área de ensino?
9. Houve interferência institucional ou o colegiado teve autonomia para definir como seria organizada a PCC?
10. Como está a implantação das 400 horas no currículo real?
11. Quem são os professores que trabalham na Prática de Ensino? PCC?
12. Em algum momento, depois da reformulação e inclusão das 400/800 horas de Prática e Estágio, houve discussão com o corpo docente do que significava tal inclusão?

APÊNDICE 4

**DISCIPLINAS DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NAS
UNIVERSIDADES ESTADUAIS**

DISCIPLINAS DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS

Universidade	Disciplinas de prática de ensino
UDESC	Prática Curricular: Imagem e Som I – 120 h Prática Curricular: Imagem e Som II – 120 h Prática Curricular: Patrimônio Cultural I – 60 h Prática Curricular: Patrimônio Cultural II – 120 h
UEPG	Oficina de História I – 68 h Oficina de História II – 68 h Oficina de História III – 68 h Prática de História Antiga e Medieval – 68 h Prática de História Moderna e Contemporânea – 68 h Prática de História do Brasil – 68 h
UEL	Psicologia da Criança e do Adolescente – 30 h Didática da História – 60h Metodologia e Prática de Ensino de História I – 60 h Metodologia e Prática de Ensino de História II – 30 h Metodologia e Prática de Ensino de História III – 60 h Metodologia e Prática de Ensino de História IV – 30 h Tópicos de Ensino de História da América – 30 h Tópicos de Ensino de História do Brasil – 30 h Tópicos de Ensino de História Antiga – 30 h Tópicos de Ensino de História Medieval – 30 h Tópicos de Ensino de História Moderna – 30 h Tópicos de Ensino de História Contemporânea – 30 h
UNICENTRO Irati	Psicologia da Educação - 56,6 h Didática e Ensino de História – 56,6 h Libras – 56,6 h Oficinas de História – 113,3 h Diluídas 34 horas em 5 disciplinas de conteúdo da grade – 198,3 h
UNIOESTE	Didática – 68 h Psicologia da Educação – 68 h Metodologia da Ensino de História I – 136 h Metodologia da Ensino de História I – 136 h
UNEAL Arapiraca e Palmeira dos Índios	Trabalho de Conclusão de Curso – TCC – 120h Diluída: 10, 20, 30, ou 40 h em 20 disciplinas da grade
UNEB Alagoinha	Laboratório de Ensino de História I: Teoria e Prática (60h) Laboratório de Ensino de História II: Fotografia e História (60h) Laboratório de Ensino de História II: Ensino e Pesquisa (60h) Laboratório de Ensino de História III: Fontes Escritas e Oraís nas Práticas de Pesquisa e Ensino (60h) Laboratório do Ensino de História IV: História e Cinema (60h) Laboratório de Ensino de História V: História e Iconografia (45h) Laboratório de Ensino de História VI: História e Literatura (45h) Laboratório de Ensino de História VII: História e Música (45h) Laboratório de Ensino de História VIII: História e Televisão (30h) Laboratório de Ensino de História IX: Museus e História (45h)
UNEB Eunápolis	Laboratório de Ensino de História I – 60 h Laboratório de Ensino de História II – 60 h Laboratório de Ensino de História III – 60 h Laboratório de Ensino de História IV – 90 h Laboratório de Ensino de História V – 45 h Laboratório de Ensino de História VI – 45 h Laboratório de Ensino de História VII – 45 h

	Laboratório de Ensino de História VIII -30 h Laboratório: Produção de recursos didáticos para o Ensino de História – 30 h
UESB	Ensino de História: Teoria e Metodologia – 60 h Imagem e Aprendizagem de História – 60 h Elaboração de Projetos Educacionais em História – 60 h Metodologia e Prática do Ensino de História I – 60 h Metodologia e Prática do Ensino de História II – 60 h Psicologia Geral – 60 h Didática Geral – 60 h Política Educacional: Estrutura e Funcionamento da Educação Básica – 60h
UESC	Arte e Educação – 60 h Didática do Ensino de História – 60 h Filosofia e Educação – 60 h História e Ensino de História – 60 h Políticas Públicas e Legislação da Educação – 60 h Psicologia e Educação – 60 h Sociologia e Educação – 60 h
UEFS	Prática Educativa I (75h) Fundamentos da educação (45 h) Profissão professor: Docência e trabalho (30h) Prática Educativa II (90h) Gestão e Política educacional (45h) Profissão professor: cotidiano escolar (45h) Prática Educativa III (135h) Psicologia e Educação 1A (60h) Ensino-aprendizagem de História (45h) Seminário: História da Educação (30h) Prática Educativa IV (135h) Teorias do currículo (30h) Currículo de história e cotidiano escolar (45h) Metodologia e didática do Ensino de História (60h)
UESPI	PRÁTICA PEDAGÓGICA I – 50 h PRÁTICA PEDAGÓGICA II – 50 h PRÁTICA PEDAGÓGICA III – 50 h PRÁTICA PEDAGÓGICA IV – 50 h PRÁTICA PEDAGÓGICA V – 50 h PRÁTICA PEDAGÓGICA VI – 50 h PRÁTICA PEDAGÓGICA VII – 50 h PRÁTICA PEDAGÓGICA VIII – 50 h
UECE	Metodologia da Pesquisa Histórica I – 68 h/a Metodologia da Pesquisa Histórica II – 68 h/a Prática da Pesquisa Histórica I – 68 h/a Prática da Pesquisa Histórica II – 68 h/a Metodologia do Ensino em História – 68 h/a Oficina de Instrumentos didáticos – 68 h/a
UERR	Prática Profissional I – 100 h Prática Profissional II – 100 h Prática Profissional III – 100 h Prática Profissional IV – 100 h

APÊNDICE 5

**DISCIPLINAS DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NAS
UNIVERSIDADES FEDERAIS**

DISCIPLINAS DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

Universidade	Disciplinas de prática de ensino
UFPEl	Ensino de História Laboratório de Ensino de História Educação Patrimonial Metodologia e Prática da Pesquisa em História Orientação de Pesquisa Trabalho de Conclusão de Curso
UFSC	Laboratório de Ensino de História – Oficina de Vídeo-História I Laboratório de Ensino de História – Oficina de Vídeo-História II Laboratório de Ensino de História da África Laboratório de Ensino de História – Relações de Gênero e História Laboratório de Ensino de História Indígena
UNB	Fundamentos do Ensino de História - Laboratório de Ensino de História Prática de Ensino de História 1 Seminário de Pesquisa em História Prática de Ensino de História 2
UFG Goiania	Prática de Ensino de História Antiga e Medieval Prática de Ensino de História Moderna e Contemporânea Prática de Ensino de História da América Prática de Ensino de História do Brasil 1 Prática de Ensino de História Regional Psicologia da Educação I Psicologia da Educação II Políticas Educacionais no Brasil - 64 horas Fundamentos Filosóficos e Sócio-Históricos da Educação - 64 horas
UFMT Rondonópolis	Práticas do ensino de História – 64 h Práticas do ensino de História – 64 h
UFMT Cuiabá	Seminário de Integração da Prática Docente – 52 h
UFMS Três Lagoas	Introdução a Prática e ao Ensino e a Pesquisa em História – 68 h Prática de Ensino e Pesquisa em História: Aspectos Epistemológicos – 68 h Prática de Ensino e de Pesquisa em História: Multiculturalismo, Povos Indígenas e Diversidade – 68 h Prática de Ensino e Pesquisa em História: O uso de fontes históricas em projetos – 68 h Prática de Ensino e Pesquisa em História: planejamento, linguagens e novas tecnologias – 68 h Prática de Ensino e Pesquisa: livro didático, trabalho de campo e avaliação da aprendizagem – 68 h Seminários de Prática em Pesquisa e Ensino em História – 34 h
UFMS Aquidauana	Pesquisa Histórica e Prática Pedagógica I 68 Pesquisa Histórica e Prática Pedagógica II 68 Prática de Ensino em História I 68 Prática de Ensino em História II 68 Oficina de Prática de Ensino I 68 Oficina de Prática de Ensino II 68 Laboratório de Prática de Ensino I 34 Laboratório de Prática de Ensino II 34
UFMS Pantanal	Prática de Ensino em História I 68 Prática de Ensino em História II 51 Prática de Ensino em História III 68 Prática de Ensino em História IV 51 Prática de Ensino em História V 68

	Prática de Ensino em História VI 51 Prática de Ensino em História VII 68 Prática de Ensino em História VIII 68
UFGD	Ensino de História I – 36 h Ensino de História II (Memória e Patrimônio) – 36 h Ensino de História III (Oficina de História) – 36 h Projetos de Pesquisa em História – 36 h
UNIFESP	Laboratório de Ensino e Pesquisa em História I – 100 horas Laboratório de Ensino e Pesquisa em História II – 100 horas Laboratório de Ensino e Pesquisa em História III – 100 horas Diluídas 09 horas em 15 disciplinas da grade
UFMG	Introdução aos Estudos Históricos – 45 horas Prática de História I – 60 horas Prática de História II – 60 horas Análise da Prática de História I – 30 horas Análise da Prática de História II – 45 horas Análise da Prática de História III – 45 horas Análise da Prática de História IV – 60 horas Análise da Prática de História V – 60 horas Todas as Análises da Prática (I a V) acompanham o Estágio Supervisionado
UFU Uberlândia	Projeto Integrado Praticas Educativas I – 60 horas Projeto Integrado Praticas Educativas II – 60 horas Projeto Integrado Praticas Educativas III – 60 horas História Regional e Local - Metodologias e Ensino – 60 horas Seminário Praticas Educativas – 40 horas Metodologia do Ensino de História I – 60 horas Metodologia do Ensino de História II – 60 horas
UFU Ituiutaba	Projeto Integrado Praticas Educativas I – 60 horas Projeto Integrado Praticas Educativas II – 60 horas Projeto Integrado Praticas Educativas III – 60 horas História Regional e Local - Metodologias e Ensino – 60 horas Seminário Praticas Educativas – 40 horas Metodologia do Ensino de História I – 60 horas Metodologia do Ensino de História II – 60 horas
UNIFAL	Fundamentos Geográficos da História – 30 h Psicologia da educação – 30 h Didática – 30 h Prática da Pesquisa Histórica I - 30 h Prática da Pesquisa Histórica II – 30 h Laboratório de ensino de História I – 30 h Laboratório de ensino de História II – 30 h Laboratório de ensino de História III - 30 h Laboratório de ensino de História IV – 30 h Fundamentos da educação inclusiva I - 30 Fundamentos da educação inclusiva II – 30 h Trabalho de Conclusão de Curso II (TCC II) – 120 h
UFTM	Estudos e Desenvolvimento de Projetos I – 60 h Estudos e Desenvolvimento de Projetos II – 60 h Estudos e Desenvolvimento de Projetos III – 60 h Estudos e Desenvolvimento de Projetos IV – 60 h Estudos e Desenvolvimento de Projetos V – 60 h Estudos e Desenvolvimento de Projetos VI – 60 h O Uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na Aprendizagem de História – 60 h Currículo Escolar – 60 h

UFVJM	Ensino de História I – 45 h Ensino de História II – 30 h Prática de Ensino de História I – 60 h Prática de Ensino de História II – 60 h
UFRRJ	Ensino de História I – 60 h Ensino de História II – 60 h Monografia I -
UFES	Laboratório de Ensino em História Antiga e Medieval – 30 h Laboratório de Ensino em Teoria e Metodologia da História – 30 h Laboratório de Ensino em História Moderna e Contemporânea – 30 h Laboratório de Ensino em História da América – 30 h Laboratório de Ensino em História do Brasil – 30 h Laboratório de Ensino em História do Espírito Santo – 30 h História da História ensinada – 90 h Teoria e Prática do Ensino de História – 90 h Monografia I – 30 h Monografia II – 30 h
UFAL	Seminário Integrador I – 40 h Projeto Integrador I, II, III, IV, V, VI, VII, – 40 h (cada) Dilúidas: Profissão Docente; Projeto Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar; Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem e Pesquisa Educacional – 120 h
UFBA	Introdução ao Trabalho Acadêmico – 102 h Seminário Temático – 102 h Estudos Monográficos I - 102 h Estudos Monográficos II – 102 h
UFRB	Laboratório de Ensino de História Antiga e Medieval – 68 h Laboratório de Ensino de História da África – 68 h Laboratório de Ensino de História da América – 68 h Laboratório de Ensino de História Moderna – 68 h Laboratório de Ensino de História do Brasil – 68 h Laboratório de Ensino de História Contemporânea – 68 h
UFPI	Teoria e Metodologia do Ensino de História I – 60 horas Fundamentos da Metodologia Científica – 60 horas Filosofia da Educação – 60 horas Psicologia da Educação – 60 horas Sociologia da Educação – 60 horas História da Educação – 60 horas Didática Geral – 60 horas Legislação e Organização Básica – 60 horas Avaliação da Aprendizagem – 60 horas
UFC	Introdução à prática profissional – 64 horas Lugares de memória e o ensino de história – 64 horas Oficina de história do Ceará – 80 horas Oficina de história do Brasil – 64 horas Oficina de ensino de História Geral I (Antiga e Medieval) – 64 horas Oficina de ensino de história Geral II (Moderna e Contemporânea) – 64 horas
UFRR	Prática de Ensino I : Recursos Didáticos: Técnicas de Ensino – Aprendizagem – 75 h Prática de Ensino II: Metodologia do Ensino da História – 75 h Prática de Ensino III: O Livro Didático – 75 h Prática de Ensino IV: Políticas Públicas em Educação 75 h Monografia – 120 h
UFPA	Prática Curricular Continuada I – Estratégias de Ensino de História (2º ao 5º ano) – 34 h Prática Curricular Continuada II – Estratégias de Ensino de História (2º ao 5º ano) – 34 h Prática Curricular Continuada III – Estratégias de Ensino de História (6º ao 9º ano) – 34 h Prática Curricular Continuada IV – Estratégias de Ensino de História (6º ao 9º ano) – 34 h Prática Curricular Continuada V – Estratégias de Ensino de História (Ensino Médio) – 68 h

	Prática Curricular Continuada VI – Texto Didático: produção e usos – 68 h Prática Curricular Continuada VII – Ensino de História e Linguagens: literatura e mídias – 68 h Prática Curricular Continuada VIII – Ensino de História: museus, galerias e monumentos – 68 h
--	---

ANEXO 1
Corpo Docente da UFPA

Corpo Docente da UFPA

RECURSOS HUMANOS						
Nº	Docente	Titulação				
		Graduação		Mestrado		Doutorado
01	Aldrin Moura Figueiredo *	História, UFPA, 1989	História, UNICAMP, 1996	História, UNICAMP, 1996		História, UNICAMP, 1998
02	Antonio M. Dias Costa*	História, UFPA, 1995	Antropologia, UFPA, 1999	Antropologia, UFPA, 1999		Antropologia, USP, 1999
03	Antonio Otaviano Vieira Jr. *	História, UFC, 1994	História, PUC/SP, 1997	História, PUC/SP, 1997		História, USP, 2002
04	Cristina Donza Cancela*	História, UFPA, 1992	Antropologia, UNICAMP, 1997	Antropologia, UNICAMP, 1997		História, USP, 2006
05	Décio M. Alencar Guzmán	História, UFPA, 1990	História, UNICAMP, 1997	História, UNICAMP, 1997		
06	Edilza J. Oliveira Fontes	História, UFPA, 1982	História, UNICAMP, 1993	História, UNICAMP, 1993		História, UNICAMP, 1998
07	Elson L. Rocha Monteiro	História, UFPA, 1976	História, UFPA, 2009	História, UFPA, 2009		
08	Fernando A. Freitas Neves	História, UFPA, 1989	Planejamento, UFPA, 1996	Planejamento, UFPA, 1996		História, PUC/SP, 2009
09	Franciane Gama Lacerda*	História, UFPA, 1992	História, PUC/SP, 1997	História, PUC/SP, 1997		História, USP, 2006
10	Geraldo Mártires Coelho*	História, UFPA, 1972	História, UFF, 1987	História, UFF, 1987		História, NOVA LISBOA, 1995
11	Jorge P. Santos Watrin	História, UFPA, 1980	História, METODISTA, 2002	História, METODISTA, 2002		
12	José Alves Souza Jr.	História, UFPA, 1976	História, UNICAMP, 2001	História, UNICAMP, 2001		História, PUC/SP, 2009
13	José Maia Bezerra Neto*	História, UFPA, 1992	História, UNICAMP, 2000	História, UNICAMP, 2000		História, PUC/SP, 2009
14	Karl Heinz Arenz*	Teologia, S. AUGUSTIN, 1990	História, PARIS IV, 2004	História, PARIS IV, 2004		História, PARIS IV, 2007
15	Leila Mourão*	História, UFMG, 1976	P. Regional, UFPA, 1988	P. Regional, UFPA, 1988		T. Úmido, UFPA, 1990
16	Magda M. Oliveira Ricci*	História, UNICAMP, 1990	História, UNICAMP, 1993	História, UNICAMP, 1993		História, UNICAMP, 1998
17	Márcio Couto Henrique*	História, UFPA, 1997	Antropologia, UFPA, 2003	Antropologia, UFPA, 2003		C. Sociais, UFPA, 2008
18	Maria de N. Santos Sarges*	História, UFPA, 1968	História, UFPE, 1990	História, UFPE, 1990		História, UNICAMP, 1998
19	Mauro Cezar Coelho*	História, UFF, 1994	História, PUC/RJ, 1996	História, PUC/RJ, 1996		História, USP, 2006
20	Pedro Petit Peñarrocha*	História, UB, 1987	História, U.CARÁCAS, 1995	História, U.CARÁCAS, 1995		História, USP, 1998
21	Rafael I. Chambouleyron*	História, UNICAMP, 1991	História, USP, 1994	História, USP, 1994		História, U.CAMBRIGD, 2005
22	William Gaia Farias*	História, UFPA, 1995	Planejamento, UFPA, 2000	Planejamento, UFPA, 2000		História, UFF, 2005
23	Wilma de N. Baía Coelho*	Educação, UNAMA, 1987	Gestão E. Superior, UNAMA, 2000	Gestão E. Superior, UNAMA, 2000		Educação, UFRN, 2005

Fonte: Dados da Faculdade de História e dos currículos Lattes dos docentes

*Professor pertencente ao Programa de pós-graduação em História Social da Amazônia PPHIST- UFPA

ANEXO 2
Corpo Docente da UFES

13. CORPO DOCENTE UFES

13.1. Adriana Pereira Campos

Titulação: Doutorado em História pela UFRJ (2003)

13.2. André Ricardo Valle Vasco Pereira

Titulação: Doutorado em Ciência Política pelo IUPERJ (2002)

13.3. Antônio Carlos Amador Gil

Titulação: Doutorado em História pela USP (1999)

13.4. Carlos Vinícius Costa de Mendonça

Titulação: Doutorado em História pela USP (2002)

13.5. Emiliano Macedo Unzer

Titulação: Doutorado em História pela USP (2007)

13.6. Estilaque Ferreira dos Santos

Titulação: Doutorado em História pela USP (1997); Pós-Doutorado pela Universidade de Lisboa (2003)

13.7. Fábio Muruci dos Santos

Titulação: Doutorado em História pela UFRJ (2004)

13.8. Geraldo Antonio Soares

Titulação: Doutorado em História pela EHESSE/França (1997)

Titulação: Doutorado em História pela USP (2000)

13.10. Josemar Machado de Oliveira

Titulação: Doutorado em História pela USP (2005)

13.11. Júlio Bentivoglio

Titulação: Doutorado em História pela USP (2002)

13.12. Leonor Franco de Araújo

Titulação: Mestrado em História pela UFES (2005)

13.13. Luiz Cláudio Moisés Ribeiro

Titulação: Doutorado em História pela UFF (200)

13.14. Maria Beatriz Nader

Titulação: Doutorado em História pela USP (2003)

13.15. Ricardo Luiz Silveira da Costa

Titulação: Doutorado em História pela UFF (2000) e pós-doutorado pela Universitat Internacional de Catalunya/Espanha (2004-2005)

13.16. Sebastião Pimentel Franco

Titulação: Doutorado em História pela USP (2001)

13.17. Sergio Alberto Feldman

Titulação: Doutorado em História pela UFPR (2004)

13.18. Valter Pires Pereira

Titulação: Doutorado em História pela USP (1999)

13.19. Wania Malheiros Barbosa Alves

Titulação: Doutorado em História pelo IUPERJ (1993)

