

A Prática de Ensino na formação do professor de História no Brasil¹

The Practice of Teaching in teacher education in Brazil History

Angela Ribeiro Ferreira*

RESUMO

O artigo apresenta um panorama sobre a organização da prática de ensino nas licenciaturas em História nas universidades públicas federais e estaduais brasileiras, a partir da educação comparada. A amostra é composta de 73 PPC (Projetos Pedagógicos de Curso), que correspondem a 96 cursos, em todas as regiões do país. Na amostra encontramos uma diversidade de abordagens e interpretação sobre o formato da Prática de Ensino em forma de disciplinas específicas, outros alocaram a carga horária com uma parte em disciplinas específicas e outra parte diluída na grade. Outros cursos diluíram as 400 horas nas disciplinas já existentes na grade ou fizeram uma mistura entre pesquisa como PCC, pedagógicas como PCC, carga horária diluída. Os PPC apresentam variedade também nas temáticas e preocupações abordadas.

Palavras-chave: prática de ensino; formação de professores; ensino de história.

ABSTRACT

This paper presents a sight about the teaching practice organization used by major in History at Brazilian Federal and State public universities, going through an educational comparison. The sample is made of 73 DPP (Degree Pedagogic Projects), corresponding to 96 courses, all around the country. In the sample we found a variety of approaches and interpretations about the shape of the Teaching Practice as a Curriculum Compound. Some Majors have organized the Teaching Practice in a specific subject, others moved an amount of the needed classtime as a part of a specific subject and the left time is diluted in all the subjects. Some others graduations solved the 400 hours of Teaching Practice on the pre-existents subjects, or built a mash up between research as DPP, pedagogical subjects as DPP, diluted classtime. The DPP present aswell variety on approached themes and worries.

Keywords: teaching practice; teachers education; History teaching.

*Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). angelaribeirof@gmail.com

Os currículos de formação de professores no Brasil sofreram algumas alterações nos últimos anos, em especial com a Resolução 2 do CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que obrigou todos os cursos a incluírem 400 horas de Estágio Supervisionado e 400 horas de Prática como Componente Curricular em suas grades. Essa obrigatoriedade levou todos os cursos a reformularem seus currículos, entretanto, a interpretação da Resolução, nas diferentes instituições públicas brasileiras, é bastante diversa. Este artigo é uma tentativa de mapear essas interpretações da Resolução e conhecer como está organizada e quais as preocupações expressas na prática de ensino nos cursos de licenciatura em História no Brasil. O mapeamento é feito a partir dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, na perspectiva da educação comparada.

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; Prática Curricular Contínua; Prática Pedagógica do Componente Curricular. Mas as diferenças não estão apenas nas denominações, estão também no entendimento sobre a melhor forma de organizar a relação teoria/prática no currículo de formação de professores.

Alguns cursos têm projetos bastante específicos sobre a organização das 400 horas obrigatórias da Prática como Componente Curricular (PCC) e explicam o funcionamento da prática no currículo de forma detalhada, apresentando as concepções de formação que embasam a definição da PCC. São formatos 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. Entretanto, na maioria dos Projetos Pedagógicos mal se descreve como serão organizadas as 400 horas.

ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO

Aqui trabalhamos com 38 universidades federais, 23 universidades estaduais e 73 Projetos Pedagógicos, que correspondem a 96 cursos.³ Dedicamos atenção à organização da carga horária de Prática como Componente Curricular. Quando a Prática é organizada em formato de disciplinas específicas, 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 2.800 a 3.660 horas e com duração de 4 a 5 anos.

As instituições federais analisadas aqui são:

Quadro 1 – Universidades Federais da amostra

Universidade	Região do país	Modalidade de Ensino
UFSM	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 – Goiânia	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

Continua na pág. seguinte

Continuação

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, 11 são universidades com cursos de licenciatura e bacharelado integrados, ou seja, uma graduação e duas habilitações, sendo duas instituições com 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 2 – Universidades Estaduais da amostra

Universidade	Região do país	Modalidade de Ensino
Udesc	Sul	Licenciatura
UEPG	Sul	Licenciatura + Bach.
UEL	Sul	Licenciatura
UEM	Sul	Licenciatura
Unep	Sul	Licenciatura
Unicentro – Irati	Sul	Licenciatura
Unicentro – Guarapuava	Sul	Licenciatura
Unioeste	Sul	Licenciatura
UEG ⁴	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
Uneal	Nordeste	Licenciatura
Uneb – Alagoinha	Nordeste	Licenciatura
Uneb – Eunápolis	Nordeste	Licenciatura
Uesb	Nordeste	Licenciatura
Uesc	Nordeste	Licenciatura
Uefs	Nordeste	Licenciatura
Uern	Nordeste	Licenciatura
Uespi	Nordeste	Licenciatura
Uece	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 oferecem cursos de bacharelado, todas as demais oferecem curso de licenciatura.

Nesse universo de cursos é possível encontrar uma diversidade de abordagem e interpretação sobre o formato e a organização da Prática como Componente Curricular. Nos 73 PPC estudados temos a Prática de Ensino organizada em forma de disciplinas específicas, a carga horária com uma parte em disciplinas específicas e outra parte diluída na grade, todas as 400 horas diluídas nas disciplinas já existentes na grade, e uma mistura entre pesquisa como PCC, pedagógicas como PCC, carga horária diluída. Assim distribuídos:

Quadro 3 – Modelos da PCC adotados em cada universidade

Modelo da PCC	Universidades Federais	Universidades Estaduais
Disciplinas específicas de ensino de história	UFBA, UFC, Ufes, UFMG, UFMS, UFPA, UFRB, UFRR, UFTM, UFU, UNB, Unifap	Udesc, UEPG, UEL, Uneb, UERR
Disciplinas pedagógicas em parte ou em toda a carga horária de prática	UFPI, UFG, UFRGS, UFSJ, UFSM, Unir	Unicentro – Irati, Unioeste, Uesb, Uesc, Uefs
Disciplinas específicas + carga horária de prática diluída entre as disciplinas de conteúdo da grade	Ufal, UFG, UFGD, UFPEL, UFPI, UFPR, UFRGS, UFSC, UFSM, UFVJM, Unifal, Unifesp	
Carga horária diluída na grade	Ufac, UFMT, UFRN, UFS, UFT, Unipampa	UEG, Unemat, Uems, Unesp, Uern, UEA

Fonte: Projetos Pedagógicos dos Cursos

Dentro dessa organização 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 na instituição) quando as disciplinas pedagógicas (Fundamentos da Educação, Psicologia, Didática etc.) foram alocadas na carga horária de PCC.

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

Disciplinas com caráter introdutório, que se propõem a iniciar o debate sobre o ensino escolar de história:

- Introdução à prática profissional
- Introdução à 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 propõem ser espaços de produção didática para a educação básica, além de refletir sobre tal trabalho. Produzir e elaborar são verbos recorrentes nas ementas dessas disciplinas, com ênfase no fazer:

- 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:

- 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 do conhecimento, atenção voltada para a didatização do campo de conhecimento, para pensar sobre a produção e difusão do conhecimento histórico:

- 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, ensinam metodologias de ensino, atividades diretamente ligadas à atividade prática de sala de aula da educação básica:

- 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 fato de as disciplinas pedagógicas (Psicologia da Educação, Didática Geral, Filosofia/Sociologia/História/Fundamentos da Educação) serem alocadas como prática pode ser considerado um problema, podemos interpretá-lo como um “não quero discutir isso” ou um “deixa essa coisa de prática de ensino para a pedagogia”. Quando inserimos a prática de ensino ela não pode ser pensada como a Didática Geral, na qual independentemente do campo do conhecimento a forma de ensinar é a mesma. Pelo contrário, as 400 horas são de prática específica da área, de articulação entre teoria e prática, não de 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 Bergman (1990, p.34) 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.

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 (especialmente nas disciplinas de conteúdo História Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea, Brasil, América e História Regional) parecem, a princípio, encontrar a melhor alternativa, afinal todos os professores terão de pensar a formação. Entretanto, se considerarmos ainda a realidade dos cursos, poderemos questionar se a prática de ensino nesse formato não será relegada a um segundo plano pela maioria dos professores que não têm conhecimento e formação nesta área e, na dúvida sobre o que fazer, não chegam a promover efetivamente a relação entre teoria e prática.

Por sua vez, os cursos que optam por alocar disciplinas de pesquisa e TCC como PCC não podem ser considerados absurdos, afinal está claro nos currículos que todos querem formar o professor-pesquisador.

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 aproximam 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 estudados (exceto a UFRJ) já estejam cumprindo a obrigatoriedade das 400 horas de Prática, a interpretação é bastante variada.

AS ABORDAGENS E OS TEMAS NA PRÁTICA DE ENSINO

Os cursos têm autonomia para elaborar seus currículos, elencar disciplinas e montar programas de curso, e essa liberdade aparece de forma clara nos temas propostos nas ementas das disciplinas de prática, que estão na maioria dos currículos de formação de professores de História. Temos desde temas

recorrentes, bastante debatidos nas pesquisas da área de ensino, como livro didático, patrimônio histórico e memória, e também temas recentes, caso da história ambiental, articulada com discussões de patrimônio.

As ementas das disciplinas específicas 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 disponíveis:

- 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, a utilização do que vários PPC chamam de “novas linguagens” ou “linguagens alternativas” para o ensino de história (mídias e fontes históricas). A seguir alguns exemplos⁵ 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-UEL)

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

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.

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

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, com-

preender, 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)

Temos 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.

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)

Um elemento presente em vários PPC analisados é a defesa da indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Essa 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 funcionam 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 trechos 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)

Partindo do pressuposto de que *pesquisa e ensino são* atividades complementares e *indissociáveis*, os Laboratórios apresentam aos alunos a possibilidade de traba-

lhar 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 mostram os trechos 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)

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 e 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. Esse 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.

Em um currículo ideal todos os professores formadores deveriam ser responsáveis pela articulação entre teoria e prática na formação do futuro professor.

Esses dois elementos (indissociabilidade entre ensino e pesquisa, relação teoria e prática) presente nos projetos são, na verdade, parte de um discurso sobre a formação de professores. O fato de aparecerem tais elementos não significa necessariamente que todos os cursos (entenda-se cursos 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 estão defendendo a articulação teoria e prática? 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 dessa afirmação podemos indagar: será que os discursos de formação do professor/pesquisador, “não dicotomia teoria/prática”, entre outros, não são falácia, não ficam no plano do discurso? Em que medida os cursos conseguem, com a estrutura de que dispõem (corpo docente, estrutura física e material etc.) dar conta de colocar em prática a planejada formação integral do profissional da história, defendida nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História?

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 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas considerações ainda são iniciais, mas o que podemos afirmar é que os cursos estudados já adequaram seus Projetos à nova legislação de formação de professores. Mesmo apresentando uma grande variedade de interpretações 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.

O formato predominante de organização das 400 horas da prática como componente curricular é o de disciplinas específicas. Embora esse formato pareça, ao primeiro olhar, contraditório com a discussão sobre a relação teoria e prática na formação dos professores, foi a maneira que os colegiados de curso encontraram 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 pensar que só porque se destinaram 10 ou 15 horas na disciplina a relação teoria e prática estaria garantida. É mais provável que a carga horária diluída realmente se dilua, ou seja, “todos e ninguém” sejam responsáveis ao mesmo tempo.

Os cursos que optaram por criar algumas disciplinas e diluir parte da carga horária em um curso de licenciatura ideal talvez pudessem ser vistos 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 parece ser 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, é preciso destacar que na grande maioria dos casos analisados, a carga horária de prática como componente curricular está sob responsabilidade dos professores dos departamentos de história ou seu equivalente na instituição. Isso é importante porque, na medida em que os cursos assumiram que são responsáveis por formar professores, isso pode significar um início do fim da tão problemática dicotomia teoria e prática, quando a formação específica (bacharel) era considerada como mais importante.

Isso tem relação direta com outra preocupação presente nos Projetos Pedagógicos dos cursos, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Não existe fórmula para isso, mas os cursos têm ensaiado alternativas para unir ensino e pesquisa, e o espaço da prática de ensino tem sido utilizado também com esta finalidade, pensar a pesquisa em ensino de história na licenciatura e não apenas a pesquisa histórica.

As ementas refletem essas preocupações quando propõem trabalhar com o fazer docente, a mediação didática, as relações entre teoria da história e a didática da história e a aproximação com a realidade da escola.

REFERÊNCIAS

- BERGMAN, K. A História na reflexão Didática. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.9, n.19, p.29-42, 1990.
- CAIMI, F. E.; CANABARRO R. P. Formação de Professores de História: breves notas sobre os currículos atuais das licenciaturas. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 7. *Anais...* Uberlândia, MG: Ed. UFU, 2009.
- CERRI, L. F. Oficinas de ensino de história: pontes de didática da história na transição do currículo de formação de professores. *Educar*, Curitiba: Ed. UFPR, n.27, p.221-238, 2006.

COSTA, A. L. Formação de profissionais de história e a prática como componente curricular. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 9. Florianópolis, SC, 18-20 abr. 2011. [Anais eletrônicos].

_____. *A formação de profissionais de História: o caso da UFRN (2004-2008)*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2010.

LUCARELLI, E. *Teoría y practica en la universidad: la innovación en las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2009.

RÜSEN, J. *História Viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2007.

SACRISTAN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação da UFG*, Goiânia, n.27, p.21-28, 2002.

NOTAS

¹ Este texto é parte integrante da pesquisa de doutorado desenvolvida no PPGE-UEPG – PR.

² Resolução CNE/CP 2, de 19 fev. 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, 2.800 horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I – 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II – 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III – 1.800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV – 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

³ A diferença entre o número de Projetos Pedagógicos analisados e o número de cursos resulta de algumas universidades utilizarem o mesmo projeto em vários de seus *campi*.

⁴ A UEG tem 12 *campi* com cursos de História, e em todos eles o curso utiliza o mesmo projeto pedagógico, portanto, todos os *campi* oferecem licenciatura.

⁵ Grifos nossos.

Artigo recebido em 20 de junho de 2014. Aprovado em 27 de junho de 2014.