



Educar em Revista

ISSN: 0104-4060

educar@ufpr.br

Universidade Federal do Paraná

Brasil

Cerri, Luis Fernando

Oficinas de ensino de história: pontes de didática da história na transição do currículo de formação de professores

Educar em Revista, núm. 27, 2006, pp. 221-238

Universidade Federal do Paraná

Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155013354014>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## Oficinas de ensino de história: pontes de didática da história na transição do currículo de formação de professores

*History teaching workshops: bridges of history didactics at the transition of teachers' education curriculum*

Luis Fernando Cerri \*

### RESUMO

A reformulação dos currículos de formação de professores, sobretudo de História, é colocada em discussão. A experiência do curso de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa é enfocada retrospectiva e prospectivamente.

*Palavras-chave:* formação de professores; licenciatura em história; ensino e ciência.

### ABSTRACT

The reformulation of teacher's education *curricula*, mainly in history, is discussed. The experience of the college studies on History at the Ponta Grossa State University is retrospectively and prospectively focused.

*Key-words:* teachers' education; major in History; teaching and science.

\* Professor do Departamento de História e do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE). E.mail: lfcerri@uepg.br

<sup>1</sup> Uma reflexão indispensável sobre esse assunto é desenvolvida por Kuenzer (2002).

## **Introdução**

A transição dos currículos das Licenciaturas ora em desenvolvimento é ensejada pela promulgação da LDB 9.394/96 e as regulamentações posteriores, elaboradas no contexto da discussão dos profissionais dos cursos de Licenciatura sobre os melhores formatos para dar conta das necessidades impostas pela ciência e pela conjuntura educacional. Entre essas regulamentações, encontra-se a implantação da obrigatoriedade de no mínimo 300 horas de estágio, e depois o longo debate e publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação e, em específico, as Diretrizes Curriculares para os cursos superiores de formação de professores. O ponto de chegada dessa trajetória ainda é indefinido, embora muitos de seus traços constituintes já estejam postos. Não devemos, entretanto, ter a ilusão de que as reformulações das Licenciaturas ocorrem apenas movidas pela coerção legal, embora ela seja um fator de mudança em conjunturas de maior conservadorismo em algumas instituições. Na verdade, os currículos das Licenciaturas, especialmente em História, têm demonstrado alguma margem para mudanças, sobretudo derivadas de novas compreensões da História, da Educação e do perfil do profissional a formar, que decorrem da evolução do debate acadêmico nos mais diversos fóruns.

O presente texto reflete sobre uma experiência de currículo de formação de professores de História na Universidade Estadual de Ponta Grossa, que tem início em 1997, e na transição portanto entre os currículos de base antiga com vários “remendos” e os currículos adequados à nova legislação. Essa experiência estende-se até 2003, uma vez que em 2004 entrou em vigor o currículo integralmente reformulado, acumulando e ampliando a experiência adquirida com a implantação das disciplinas Oficina de Ensino de História I e II (1º e 2º ano da Licenciatura e do Bacharelado, respectivamente).

### **Pilares: elementos das concepções de ensino de História e o debate sobre a formação de professores**

O profissional que dá passagem pelos currículos de formação de professores é um profissional inacabado: por maior que seja a dose de contato com a escola e com outras instituições educativas da sociedade, não é possível construir respostas prontas para todas as situações, uma vez que apenas a efe-

tiva prática docente pode mediar as concepções do profissional e a realidade que ele encontra. Sobretudo, a competência deve ser compreendida como uma aquisição plena que resulta do trabalho, propriamente, e apenas tangencialmente do processo de preparação para ele.<sup>1</sup> Assim, a prática de ensino e o estágio não têm por objetivo a criação de um repertório de respostas prontas, mas a construção dos rudimentos de métodos de mediação entre princípios e teorias e as possibilidades da prática: em vez de fornecer uma bagagem que pode ser inadequada ao destino para o qual o aluno vai se deslocar em sua vida profissional, o objetivo central é que ele aprenda a diagnosticar esses possíveis destinos e procurar e organizar os saberes que precisará. Evidentemente, isso não significa uma plasticidade absoluta, sem espinha dorsal: entre as funções centrais da Licenciatura inscreve-se a formação, junto ao aluno, de um núcleo de princípios éticos, conhecimentos teóricos e saberes pedagógicos. Embora esse núcleo não deva ter o caráter de uma verdade revelada, ele deve compor um referencial seguro que permita ao futuro professor negociar seus posicionamentos diante de novas idéias, realidades e políticas educacionais, evitando tanto uma postura relativista quanto o “mudancismo” inconsequente que se rende a qualquer proposta que venha rotulada como “nova” ou “moderna”. Enfim, de partida há a necessidade de formar um intelectual capaz de elaborar uma interpretação própria sobre as modificações e permanências da sociedade e do sistema educacional, oferecendo respostas eficientes às novas situações. Isso implica capacidade de ouvir e dialogar, competência para sempre aprender, disposição para elaborar (individual e coletivamente) e oferecer contribuições para atender a realidade. Essa formação inicial, se fosse uma frase, não teria a forma de uma bravata, mas também não seria uma interrogação ou uma exclamação: seria, antes, uma frase que acaba em reticências, ou seja, que demanda sempre uma continuação, uma abertura ao porvir...

O desafio posto por essas concepções é a formação de um profissional que supere a condição de reproduutor 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 (FREIRE, 1996, p. 32).

As dimensões da relação entre o Bacharelado e a Licenciatura e as especificidades de cada formação constituem uma discussão antiga, e no campo das discussões entre historiadores – professores (ocorridas notadamente no espaço

<sup>2</sup> Entretanto essa “evidência” não conta com qualquer estudo aprofundado; pelo contrário,

institucional da Associação Nacional de História – ANPUH, mas também nos espaços criados pelos professores de Didática da História, como o Encontro Perspectivas do Ensino de História e o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História), o protesto contra a secundarização da formação dos professores tinha como uma das consequências mais expressivas o programa da superação da dicotomia entre a formação de historiadores – bacharéis e a formação de professores de História – licenciados. No entanto, a direção tomada pela legislação federal foi outra. O longo debate sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em História, promovido entre a comissão nomeada pelo Ministério da Educação e a ANPUH foi colocado em suspensão à espera de um documento não discutido pelas associações de classe, mas homologado pelo Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Esse documento outorgou um rumo para as reformulações curriculares, ao assumir um dos posicionamentos em debate sobre a relação entre Licenciatura e Bacharelado: em resumo, o documento defende que a formação unificada, num único curso, do professor e do bacharel, é prejudicial porque a experiência histórica teria vindo a mostrar que a formação docente acaba relegada a segundo plano em função da formação científica do bacharel,<sup>2</sup> daí a pretensa necessidade de um curso dedicado exclusivamente a uma ou a outra formação. No Colegiado de História da UEPG, a postura nesse assunto foi distinta: mesmo reconhecendo que em alguns casos e sem determinados cuidados a formação unificada pode secundarizar a formação docente, defendeu-se a indissociabilidade entre a formação do historiador e a formação do professor, dentro da compreensão de que só pode ensinar um determinado conteúdo disciplinar quem é capaz de pensá-lo e produzi-lo. História, no caso, não é pensada como um conteúdo a ensinar a partir de uma metodologia eficiente, mas uma postura intelectual, teórica e metodológica, oriunda da formação do historiador, e que precisa estar presente, não como pressuposto, mas como postura integrada na formação do professor de História. Na verdade, poderíamos mesmo afirmar que não se trata de formar um historiador-professor ou um professor-pesquisador,

é posta em xeque pelo fato de que os primeiros aprovados em concursos públicos para vagas de professor em ensino fundamental e médio são os alunos oriundos das universidades públicas, em que aquela denunciada “confusão” entre Bacharelado e Licenciatura tem sido regra geral, em vez dos alunos das instituições privadas, geralmente centrados na perspectiva exclusiva da formação de professores, já que a demanda mercadológica por bacharéis tornaria o negócio não-lucrativo. Veja-se o voto do conselheiro Nélio Bizzo na Res. CNE 9 de 2001 em <http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/pareceres/00901formprof.doc>.

<sup>3</sup> Diversos autores trabalham a conceitualização do saber histórico escolar, por exemplo:

trata-se de formar especificamente um professor de história, na medida em que a plena realização do sentido do termo professor pressupõe o domínio do conhecimento, da teoria, do método, bem como a capacidade de criação, para além de um ensino de repetição do conhecimento criado por outros.

A especificidade da formação do professor admite, também, um outro enfoque de preparação para a pesquisa como princípio educativo, que não se resume ao domínio da produção de conhecimento acadêmico na sua área: trata-se da percepção e conceitualização da prática escolar de produção de conhecimentos, nesse caso históricos.<sup>3</sup> Além disso, ainda, o professor deve contar com a capacidade de produção de conhecimento sobre a própria realidade da escola, da sala de aula e das trajetórias não-escolares de aprendizagem, portanto deve ser versado igualmente na pesquisa educacional em sentido mais amplo.

Não é possível, portanto, identificar determinados aspectos da formação desse profissional em uma ou outra disciplina exclusivamente. Convencionou-se durante o processo de reformulação curricular, que todas as disciplinas do currículo, guardadas as suas especificidades, precisam dar conta do aspecto da teoria, do conteúdo historiográfico, da metodologia da pesquisa e da metodologia do ensino. Naturalmente, a implantação dessa abordagem multifocal do ensino de cada disciplina no curso de Licenciatura não é imediata ou dependente de um mero ato de vontade do corpo docente, mas um processo contínuo que deve se estender por vários anos e sustentar-se em avaliação e diálogo constantes com os docentes e alunos. Nessa proposta, as disciplinas de Prática de Ensino (Oficina I e II, e, no currículo em implantação, I a V) têm por especificidade a formação, na formulação teórica e na criação de experiências práticas, da consciência do caráter educativo da postura de pesquisa, característica típica do profissional que chamaríamos, redundante mente, de professor-pesquisador, ou então de professor-historiador ou, com mais propriedade, de profissional da história (entendendo-o como aquele que resulta de um curso que unifica as formações para todos os campos de trabalho do profissional envolvido com o conhecimento Histórico, dentro do espírito das Diretrizes Curriculares Nacionais de História). Verifica-se, portanto, que a constituição das práticas de ensino constituiu-se num processo de resistência ao arbítrio da política federal para a Licenciatura em História, que aferrou-se a uma postura teórica quanto ao tema, transformando-a em diploma legal: trabalha-se, portanto, nas brechas dessa imposição, estabelecendo, por exemplo, a prática

Audigier, Crémieux e Tutiaux-Guillon (1994).

de ensino como componente também do Bacharelado, e a maior aproximação possível entre os dois currículos, combatida pelos conselhos superiores na UEPG, em diversos momentos articulados a uma postura de “cumpre-se”, mais que à independência intelectual e autonomia universitária.

Cumpre afirmar ainda que um outro princípio curricular no qual as práticas de ensino inserem-se é o da prática como elemento fundamentador e integrador da teoria, da metodologia e dos conteúdos, posição contrária àquela que afirma ser necessário primeiro fundamentar exaustivamente o licenciando para depois levá-lo à atividade prática.

Em suma, o projeto curricular em construção que informa o surgimento da Oficina de Ensino de História, e que atualmente está em processo de substituição motivada pelas Diretrizes Curriculares, foi implantado pela compreensão, na UEPG, de que o artigo 65 da LDB 9.394/96 (mínimo de 300 horas para a prática de ensino – nesse momento ainda indistinta do estágio - na formação docente) era auto - aplicável. Essa orientação foi somada à reivindicação histórica dos alunos formandos de que o contato com o ensino deveria começar antes do terceiro ano do curso. Na formulação anterior, os licenciandos tomavam contato com a disciplina Metodologia e Prática do Ensino de História I (que preparava os fundamentos da prática de ensino: objetivos, recursos, discussão curricular, planejamento, diagnóstico da realidade e elementos de intervenção) no terceiro ano e realizavam o estágio supervisionado no quarto ano do curso, na disciplina Metodologia e Prática do Ensino de História II. Nessa alteração do currículo, foram criadas a Oficina de Ensino de História I no primeiro ano e Oficina de Ensino de História II no segundo ano, ambas com carga horária de 68 horas, sob responsabilidade do Departamento de História. No terceiro ano, com carga horária de 102 horas, foi criada a disciplina Fundamentos da Metodologia e Prática da Docência em História, e no quarto ano a disciplina Metodologia e Prática do Ensino de História, com 68 horas, essas sob responsabilidade do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino.

A Oficina do Ensino de História I tem como objetivos centrais a discussão sobre as finalidades do ensino de história na escola e fora dela, a realização de diagnósticos da realidade educacional em geral e do ensino de História em particular e a construção (teórica e prática) da possibilidade do pesquisador porque professor enquanto postura efetiva no sistema educacional. A Oficina de Ensino de História II objetiva estabelecer a postura do professor de história como produtor de mídia, no sentido de não-reprodutor, ou seja, um profissional capaz de posicionar-se e dialogar de maneira crítica em relação ao conhecimento produzido e veiculado pelos meios de comunicação de massa, avaliar o seu impacto na constituição do aluno que tem diante de si e produzir / adaptar

seus próprios materiais de ensino a partir das múltiplas linguagens disponíveis. Assim, essas duas disciplinas descarregaram tarefas das disciplinas do terceiro e quarto ano, que dispõem de carga horária maior para dedicarem-se aos fundamentos e à prática da atividade de professor de História.

Acrescente-se a essa distribuição de conteúdos as melhorias introduzidas para as oficinas na reformulação em curso, que visa atender ao disposto na Resolução CNE/CP n. 02, que estabelece 400 horas para as práticas como componente curricular, além de outras 400 horas para os estágios supervisionados. Nessa perspectiva, as oficinas foram multiplicadas e sua carga horária foi ampliada, possibilitando desenvolver mais e melhores atividades.

### **A atual Oficina de Ensino de História II e a sociedade midiatisada como desafio ao ensino de História**

Ainda que a temática do ensino de história seja preocupação presente desde o início do século XX, é a partir da década de 80, com a retomada da construção de uma sociedade democrática, que essa discussão torna-se sistemática em publicações e encontros de âmbito regional e nacional. O fluxo dessa discussão tomou diversos encaminhamentos, mas no início um dos mais expressivos era a discussão de experiências inovadoras no campo do ensino e aprendizagem; a acumulação e consequente avaliação das mesmas gerou novos questionamentos, a partir da constatação de que, para além dos fatores internos às propostas de inovação, um fator de limitação do sucesso é o padrão de interação dos alunos com a informação, mediada pelas linguagens, bem como o conjunto de conhecimentos históricos não disciplinares que os alunos recebem e assimilam antes e fora da escola. Portanto, a discussão sobre a melhoria do ensino de História não pode prescindir da compreensão do papel de aprendizado histórico que a vida do aluno tem, desde sua vivência doméstica, seus primeiros contatos com espaços sociais mais amplos, até seu relacionamento com lugares de memória (mediados ou não pela intervenção da escola) e com o conhecimento histórico transformado e veiculado pelos meios de comunicação de massa.

Nesse sentido, a disciplina Oficina de Ensino de História II pretende contribuir para a compreensão de condicionamentos e determinações que agem sobre professores e alunos, e constituem alguns dos limites para as

experiências inovadoras que procuram aperfeiçoar o ensino da disciplina. É importante compreender a história que se aprende fora da relação pedagógica escolar, porque ela é apenas um dos momentos do aprendizado da História por parte dos alunos: muitos dos seus conceitos sobre o tempo, sobre identidade, sobre o passado, são aprendidos antes, fora e concomitantemente ao ensino formal. Os alunos, portanto, chegam à aula de História carregando concepções, noções, idéias, conceitos, preconceitos e informações cujo aprendizado não foi controlado pelo professor ou pela escola, mas que teve origem na experiência pessoal, no convívio com os mais velhos e seus conhecimentos, no contato diário com os meios de comunicação de massa, notadamente a televisão. Contribuir para a compreensão desses processos não-formais de aprendizado da História é útil em vários aspectos, notadamente para identificar eventuais fatores que determinam ou minam os limites de aprendizado e condicionam a compreensão da História, bem como para informar a produção de um processo educativo escolar e não-escolar que se pretenda crítico, criativo e transformador, sem banalizar esses termos.

O primeiro desafio da disciplina é contribuir para formar professores capazes de pensar a sociedade midiática na qual se dá o aprendizado da História. Na segunda série de História, em geral o aluno já tem acumulada alguma postura crítica em relação aos meios de comunicação de massa, em especial a televisão. Cumpre, então, superar a crítica simplista que vê na mídia sobre tudo o elemento de manipulação do povo por parte de interesses dominantes difusos, o que é buscado nas discussões em classe a partir de textos clássicos como Horkheimer e Adorno (1985), Benjamin (1994) e MacLuhan (1979), bem como textos contemporâneos que discutem a problemática da cultura da oralidade em relação à cultura da escrita (ALMEIDA, 1994), e dos impactos da mídia na construção do conhecimento em geral e do conhecimento histórico em particular (SALIBA, 1997).

O segundo desafio é superar a visão tecnicista de recursos audiovisuais como meros facilitadores do ensino. Busca-se, ao contrário, a construção de uma visão dos fragmentos da mídia como portadores de linguagens de expressão do conhecimento e sua tradutibilidade como via de aprendizado. Mais que isso, busca-se compreendê-los como documentos históricos, e portanto como marcas da passagem humana pelo tempo que não são transparentes, quer dizer, que não fornecem imediatamente a realidade que os originou, mas significam leituras, recortes e enfoques dessa realidade, com o que se aprofunda o sentido de mídia enquanto mediação. Nesse sentido, não se trata apenas de audiovisualizar os conteúdos tradicionais de história para “facilitar” o ensino, mas problematizar a idéia de que “o meio é a mensagem” também no ensino

de história, que as habilidades do historiador diante da informação que escava de suas fontes são também importantes para a abordagem das mensagens que vêm pelos meios de comunicação de massa.

Diante desses desafios, o encaminhamento é posicionar o aprendiz de professor de história como produtor nos dois sentidos: de postura analítica e criativa e elaborador de materiais. Desse modo, o futuro professor deve encontrar-se, ao final do trabalho, minimamente (re)pensando e (re) fazendo a mídia no ensino. Trata-se de um trabalho que tem como norte a construção ou reforço da postura de sujeito do professor, que será colocado diariamente diante da multiplicidade de mídias e mensagens e deverá decidir se e como integrá-las ao processo educativo que coordena, em vez de ser um espectador que arranca superficialmente a crítica – uma condição que Heloísa Penteado chama de “professores autores” (PENTEADO, 2002).

O aluno de Oficina de História II é chamado, durante e após as reflexões indicadas acima, a intervir na realidade educacional, que está condicio-nada pela midiatisação da sociedade. Trabalham-se diversas linguagens (fotografia, canção, textos / documentos, televisão, cinema, imagens estáticas, história em quadrinhos...) a partir da literatura específica e a turma é dividida em grupos para planejar, junto ao professor responsável pela disciplina, projetos de intervenção na realidade escolar.

O caráter das intervenções no espaço educacional, formal ou não formal, com preferência a instituições de educação de jovens e adultos e organizações não-governamentais de assistência, é de projetos de ensino, não assumindo a característica de estágio supervisionado, que é restrito às últimas duas séries do curso. Trata-se de intervenções coletivas, elaboradas e executadas a partir da distribuição de tarefas em grupo. O tempo é restrito (não mais que dois períodos de aula convencional, ou seja, no máximo de uma hora e quarenta minutos) e controladas (a situação não é a de uma aula normal, com a turma completa e no espaço usual de sala).

As intervenções visam, entre outros aspectos, proporcionar um *feedback* para o estudante universitário da viabilidade e possibilidades da utilização que propõe para os elementos midiáticos elaborados durante as aulas da disciplina. Trata-se efetivamente da primeira oportunidade, no curso, de mediar as teorias da história, as discussões sobre educação, sobre as linguagens culturais e sua utilização didática e a efetiva apreensão pela clientela atendida, quando de sua aplicação na prática educativa. Cumpre esclarecer que a orientação do professor da disciplina é a de que as intervenções elaboradas estabeleçam uma relação coerente com as propostas discutidas na disciplina para a utilização educativa das produções de mídia, isto é, a promoção da interatividade, do diálogo, da

pergunta e do desafio, contra a lógica da comunicação de mão única.

Ao enfrentar a problema dos meios de comunicação de massa e das diversas linguagens dentro de uma abordagem histórica para a atividade educacional do professor de História, a Oficina de Ensino recoloca problemas teóricos e metodológicos da História, alinhavando a formação do licenciado com as demais disciplinas: a questão do documento e sua crítica, o problema da verdade e da objetividade em História, a problematização das mídias como construções e recortes da realidade, e não como expressões imediatas da realidade, são exemplos de questões pertinentes aos projetos da disciplina em confluência com preocupações de outras disciplinas. Ao tornar essas preocupações não um problema de especialistas, mas uma discussão a tornar pública junto aos alunos e à sociedade em geral, vincula-se a reflexão didática à tessitura dos projetos. O tratamento dos produtos de mídias pressupõe também uma reflexão e uma prática ancorada em técnicas e métodos da História e de ciências humanas correlatas. Por fim, a própria preocupação com a consciência histórica da população, com o que deve ou precisa ser ensinado, com o que é ou não conteúdo prioritário, com os dilemas da vulgarização do conhecimento histórico ou sua recomposição no espaço escolar, são discussões atinentes à Teoria da História, qual sejam, as dos usos e utilidades sociais do conhecimento histórico e seus fluxos de produção e reprodução (RÜSEN, 2001).

A preparação e implementação dos projetos de discussão da história através das mídias junto a alunos do ensino básico e à sociedade civil constitui, em si, o núcleo pedagógico da disciplina. É no trabalho de escolha de temas, de busca de materiais, de reflexão crítica sobre as mensagens e seus autores, da metodologia de ação junto ao público, em muitas reuniões entre os diversos grupos de licenciandos e o professor da disciplina, que se constitui o núcleo do conteúdo do curso. Esse trabalho, após a fase de discussão teórica e bibliográfica, ocupa o espaço das aulas e geralmente transborda-o, estabelecendo junto ao aluno a consciência de outras possibilidades de trabalho na sala de aula, além do modelo canônico e verticalizado de aulas a que estamos acostumados. Mais que isso, a execução dos projetos gera um conteúdo experencial a ser retomado e discutido nas aulas da disciplina.

Em termos de resultados, o primeiro item a destacar é a criação de uma oportunidade de contato entre os professores em formação e a realidade de ensino que enfrentarão. Essa situação gera o cumprimento de expectativas já constituídas (uma vez que grande parte dos universitários deixou a escola há poucos anos), mas também surpresas positivas e negativas: positivas em geral pela disposição dos alunos em participar de uma atividade que não reproduz o seu cotidiano educacional, e pelo retorno satisfatório que promovem em

uma situação dialógica; negativas em geral pelo (re)conhecimento da situação precária da escola pública e das instituições de interesse público, tanto em termos materiais quanto humanos, sobretudo no que se refere às condições de trabalho dos profissionais desses espaços.

Tem-se verificado que os universitários que passam pela experiência das Oficinas de Ensino de História I e II têm chegado mais bem preparados para o estágio supervisionado, dominando discussões e habilidades centrais para a prática docente (como por exemplo a experiência da relação de ensino interativa, postura investigativa diante do conhecimento e de suas formas de difusão), bem como já com alguma experiência no contato com situações educativas concretas, de modo que desenvolvem melhor desempenho na continuidade da sua formação de professores de História.

### **Olhando para a frente: um novo planejamento curricular após as experiências de Oficina I e Oficina II**

A partir desse ponto esse texto é dedicado a comentar o atual estado da discussão sobre a prática de ensino e sua relação com o estágio supervisionado. Cumpre informar que pode não haver total identidade entre as perspectivas apontadas aqui e a efetiva publicação do currículo de Licenciatura em História da UEPG, uma vez que a concepção geral e a alocação das disciplinas estão em debate no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão que, por esse motivo, deliberou em aprovar apenas o primeiro ano dessa proposta curricular, condicionando a aprovação do restante à sua avaliação de como esse primeiro ano foi implementado na prática, numa óbvia usurpação de competência sobre os Colegiados de Cursos de Licenciatura. Descrevem-se, a seguir, as disciplinas centrais para a formação do docente em História: sistematização de sua articulação (objetivos, temas, metodologias, procedimentos).

A Oficina de História I está planejada para acolher os acadêmicos na 1ª série da Licenciatura em História, num total de 136 horas. O objetivo central dessa disciplina é articular o conhecimento histórico com a sua função social, no mesmo movimento de estabelecer que a formação do profissional de História nos vários campos em que poderá atuar tem na indissociabilidade a sua característica básica, isto é, por mais que haja ênfase num dos aspectos (no caso da licenciatura, a docência), o aluno deve saber que só obterá uma

formação suficiente com a atenção aos outros aspectos do ofício, sobretudo a capacidade de pesquisa. Isso porque o pensar historicamente não se fragmenta conforme o campo de atuação.

Tratando-se de um curso de licenciatura, essa disciplina também tem por missão deixar claro desde o início ao aluno de que a sua formação profissional é centrada no ser professor. Isso significa dar início ao processo de construção identitária pelo qual a mentalidade do aluno inicia uma relação dialética com a mentalidade de professor, rumo à idéia de professor em formação inicial. Isso implica assumir responsabilidade para com a própria formação e a formação dos colegas, uma vez que esse caminhar só pode ser compreendido coletivamente. Na medida em que a ação do futuro professor na escola será sempre coletiva, é preciso constituir desde o início a perspectiva do trabalho em equipe, fazendo dos trabalhos de grupo e suas respectivas avaliações uma construção de uma mentalidade de colaboração e solidariedade, desestimulando comportamentos individualistas e descom-prometidos que prejudiquem os demais.

O primeiro passo para a construção do saber docente, na perspectiva que assumimos nesse currículo, é a necessidade de conhecer o aluno que comporá a clientela do professor de História. Embora não seja possível pesquisar extensamente a formação à qual as crianças são submetidas pelo mundo em que vivem, a disciplina deve construir no acadêmico a noção de que a consciência histórica de seus futuros alunos não depende exclusivamente dele, mas começa muito antes da chegada do aluno à escola, concorre com as aulas de História e continua após o período em que as aulas de História não estão mais presentes na vida dos sujeitos. O objetivo é construir, nessa noção dos trajetos educativos não-escolares, a perspectiva de que é preciso conhecer os alunos e ter idéia da História que eles vivem e aprendem no cotidiano, através da família, da mídia, dos nomes de logradouros públicos, estátuas... Esse conhecimento precisa ser considerado pelo mestre, precisa estabelecer diálogo com o conhecimento que ele quer trabalhar com os alunos, sob pena de um ou outro serem excluídos, deformados ou pior, desconsiderados ambos pelos alunos. Nesse sentido, a disciplina está estruturada em torno da reflexão entre o escolar e o não-escolar, e a produção dos alunos será dada por um projeto coletivo de investigação sobre a educação histórica.

O projeto coletivo de investigação tem por primeiro objetivo constituir a noção de que a pesquisa é característica inerente ao professor, bem como a idéia de que é possível (mais que isso, imprescindível) articular a atividade de ensino com a atividade de produção de conhecimento, compondo efetivamente o processo educativo em todas as suas atribuições. O campo em que essa primeira atividade prática, integradora de conhecimentos e de intervenção na realidade, é a educação histórica não-escolar, entendendo educação como os

processos em que se verifica um trânsito de saberes entre sujeitos dotados de saberes diferentes, e histórica como a referência a saberes constituídos a partir da reflexão sobre as representações de indivíduos e coletividades no tempo. O professor da disciplina poderá optar entre duas vertentes: o levantamento de dados e a reflexão sobre as mensagens históricas emitidas pelos mais diversos meios visando influir sobre a formação da consciência histórica da população ou, por outro lado, a leitura e as representações constituídas entre alunos e professores sobre o conhecimento histórico. Outras propostas podem, inclusive, investigar a relação entre essas vertentes, nos mais variados recortes.

É recomendável que essas investigações, uma vez concluídas e sistematizadas, sejam publicadas em espaços específicos, constituindo material de avanço do conhecimento sobre a história ensinada e de formação continuada para os licenciados já em atividade. Desnecessário lembrar que o professor da disciplina deve ter ou constituir prática de orientação de equipes de pesquisa, sistematização de resultados e elaboração de relatórios e outros produtos destinados à divulgação científica.

A fé básica do profissional de História é a de que toda realidade pode ser mais bem compreendida através do recurso ao estudo de sua história. Nesse sentido, uma preocupação primária dessa disciplina é dobrar-se sobre o próprio ensino de História, para entendê-lo como objeto dotado de historicidade, com origens, desenvolvimento e articulação com os contextos bem delimitada. Recorre-se, portanto, ao referencial da História das Disciplinas Escolares (CHERVEL, 1990) e às produções de diversos historiadores para a compreensão do estabelecimento da História como componente da formação escolar.

Na atividade prática de produção de conhecimentos, o foco é a História especificamente na escola. As equipes de pesquisa deverão trabalhar a partir de diversas fontes de dados sobre a história na escola e especificamente na sala de aula, preparando-se para uma presença de observação etnográfica no ambiente escolar, que também pode valer-se das metodologias da pesquisação, tendo por meta levantar os problemas nesse campo, constituir hipóteses, elaborar instrumentos mais acurados de coleta de dados e realizar pesquisas que possam ampliar o conhecimento nesses campos, e servir tanto à formação dos licenciados quanto à análise dos problemas educacionais gerais e em ensino de História.

A reflexão sobre a escola deve partir do pressuposto de que não há divisão sustentável entre “nós”, universidade, e “eles”, escola. A universidade forma as pessoas que gerenciam a escola e esta, por sua vez, prepara os alunos que adentram a universidade em busca de aprofundamento de seus saberes: o estabelecimento de culpabilizações, de um ou de outro lado, é improutivo (SILVA,

s.d.) – o que não dispensa a crítica, responsável, diagnóstica e solidária.

A Oficina de História II está alocada no 1º semestre da 2ª série, com 68 horas. No Brasil e em alguns países do exterior, a produção bibliográfica que perfaz o relato e a análise de experiências no ensino de História está enraizada, compondo um corpo documental muito expressivo em termos de número e de qualidade. A função da Oficina de Ensino de História II, após o aluno ter tido contato com a realidade extra-escolar e escolar do ensino de História, após ter constatado seus êxitos e problemas, é criar condições para que o aluno percorra e analise criticamente múltiplas experiências que procuraram, ao longo do tempo, enfrentar o imperativo de melhorar o ensino da disciplina. Instrumentalizados pela metodologia específica de trabalho da História com os textos e documentos e pelos conhecimentos acumulados em relação à realidade educacional, os alunos poderão desenvolver oficinas de análise teórica, metodológica e de reordenamento / adaptação / desenvolvimento das experiências estudadas, compondo e aplicando novos planejamentos de ação pedagógica nas mais diversas situações educativas.

A Oficina de História III também tem 68 horas, ocorrerá no 2º semestre da 2ª série e está voltada aos campos não-formais de ensino e aprendizagem da História. Considerando que o ensino de História não se resume à sala de aula, essa disciplina está destinada a produzir conhecimento sobre diferentes instituições e práticas envolvidas de alguma forma com o ensino da História: jornais, organizações não-governamentais como sindicatos e movimentos populares, museus, exposições. Nessa oportunidade, em especial, faz-se necessária a reflexão teórica sobre os usos da História e sobre o atendimento às “carências de orientação temporal” (RÜSEN, 2000), considerando que, se por um lado todos os grupos sociais recorrem ao passado e à memória para fortalecer suas ações e posições, por outro o compromisso da universidade não é com a perspectiva afetiva e legitimadora que os usos sociais do passado estabelecem, mas com a reflexão e a crítica que a ciência é capaz de encaminhar. A disciplina tem como produtos privilegiados os roteiros de utilização dos museus, roteiros didáticos para visita a monumentos e sítios históricos, fôlder explicativos sobre esses mesmos espaços, subsídios didáticos para órgãos e instituições.

Por sua vez, a Oficina de História IV (68 horas, 3ª série), promoverá a reflexão sobre a mídia enquanto sistema de produção de bens simbólicos e suas implicações políticas, sociais e culturais, reflexão essa fundamental para o professor. Além dessa reflexão, o objetivo da disciplina é constituir a postura crítica e produtiva em relação à mídia na escola, ou seja, preparar um profissional que, ao contrário de submeter a escola à cultura de massa, seja capaz

de analisar, discutir e selecionar aquilo que utilizará em sala de aula, isto é, elementos oriundos das produções culturais; a postura produtiva não se resume à capacidade de efetuar releituras e novas disposições dos produtos da cultura tendo em vista a sua utilização didática, mas também a compreensão de que é possível e necessário que os produtos culturais sejam criados em sala de aula (fotografia, vídeo, hipertexto, etc.). O produto dessa oficina são projetos de intervenção pontuais na escola estudando a produção / adaptação das mídias para uso didático e as interações possíveis com os alunos.

Após o percurso realizado, e no momento em que interfere como estagiário no ensino de História nas escolas, na Oficina de Ensino de História V (68 horas, na 4<sup>a</sup> série) o aluno está capacitado para participar da produção de projetos coletivos mais amplos de elaboração de material didático (séries de cartazes, de textos, de programas de estudo em trabalhos de grupos, manuais) a ser disponibilizado para o sistema educacional, em hipertexto, multimídia ou outras linguagens que forem consideradas adequadas. O aprimoramento desses materiais deve ocorrer pela sua aplicação na escola, propiciada pelo estágio, ocasionando sua avaliação crítica e melhoria.

Do Estágio Supervisionado em História I, que tem 204 horas e ocorre na 3<sup>a</sup> série da Licenciatura, espera-se dar conta dos aspectos mais intrinsecamente ligados à ação docente na escola: fundamentos do ensino escolar da história (teóricos, sociais, filosóficos), currículo, planejamento, material didático. E deve criar situações estruturadas em que o aluno intervenha na escola como monitor de professores experientes, de modo a acompanhar todo o dia-a-dia e as implicações da docência, ainda de modo mais diretamente tutelado.

Em relação ao primeiro estágio supervisionado, a diferença para o Estágio Supervisionado em História II (204 horas, na 4<sup>a</sup> série) é que a tutela do professor da escola diminui e a ação do estagiário se amplia, aproximando-se ao máximo do efetivo trabalho de professor. O estagiário pode assumir, sob orientação do docente responsável pela disciplina, unidades inteiras de ensino e suas implicações, do planejamento à avaliação. O professor cuidará para que essas experiências sejam as mais variadas possíveis, no que se refere à idade dos alunos, graus e modalidades de ensino.

## **Considerações finais**

Na década de 70, a principal luta dos responsáveis pela formação dos professores de História e Geografia era contra as licenciaturas curtas e a formação de profissionais polivalentes, formados em Estudos Sociais. Na atualidade, a luta nesse campo pode acabar se constituindo na resistência ao estabelecimento dos Institutos Superiores de Educação nas Universidades como estruturas isoladas dos Departamentos responsáveis pela produção de conhecimento nas áreas específicas. A Resolução CNE 1/1999, que regulamenta os ISEs, possibilita que estes tenham outra forma, a de “coordenação única de cursos ministrados em diferentes unidades de uma mesma instituição”, e esse é o melhor caminho para a manutenção da identidade e da qualidade que vem sendo adquirida pelos cursos de formação de professores nas universidades públicas. O reconhecimento das deficiências deles não pode legitimar uma atitude tresloucada e autoritária, que desconsidera anos de experiências e discussões, aproximações e entendimentos num processo lento mas constante. Nos dias de hoje, em que a bandeira da mudança está nas mãos dos que ontem eram conservadores, saber resistir e lutar pela conservação das conquistas obtidas é uma virtude em qualquer campo da existência social, desde que isso não signifique uma cegueira em relação aos problemas que ainda não superamos. O reformismo desse início de milênio é marcado pela tendência em jogar fora o bebê com a água do banho para poder vender a bacia pela melhor oferta.

A resistência aos ISEs, à descaracterização das ciências de referência na formação docente, ao aligeiramento e o barateamento da formação do professor só poderão ser enfrentados através de um novo combate que mobilize todas as Licenciaturas e que resista como for possível à armadilha de, ao reformular os currículos, dividir em dois os cursos que já deviam ser um só, indissociavelmente. As Licenciaturas têm que enfrentar seus problemas, decerto, mas não podem perder a conquista da aproximação / unificação das habilitações (Bacharelado e Licenciatura) em busca da superação das dicotomias. Isso se dá, hoje, pela elaboração de currículos compatíveis e com igual nível de qualidade.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. J. de. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 1994.  
AUDIGIER, F.; CRÉMIEUX, C.; TUTIAUX-GUILLOON, N. La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie. *Revue Française de*

*Pédagogie*, Paris, v. 106, p. 11-23, jan./mar. 1994.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. A obra de arte na era de sua reproduzibilidade técnica. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERGMANN, K. A história na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, v. 9, n.19, p. 29-42, set. 1989/ fev. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 002, 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. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2004

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 009, de 8 de maio de 2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/pareceres/00901formprof.doc>. Acesso em: 10 jul. 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CES 13, de 13 de março de 2002*. Estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de História. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/resolucao/1302Historia.doc>. Acesso em: 10 jul. 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES 492, de 3 de abril de 2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/pareceres/49201FHGSCCLBAM.doc>. Acesso em: 10 jul. 2004.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, 1990. p. 177-229.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: \_\_\_\_\_. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 25. Disponível em: <http://www.anped.org.br/25/sessoesespeciais/acaciazenedakuenzer.doc>. Acesso em: 9 maio 2003.

MACLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. Tradução: Décio Pignatari. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1979.

PENTEADO, H. D. Professores-autores, sujeitos da escola. In: SIMPÓSIO BRASI-

CERRI, L. F. *Oficinas de ensino de história: pontes de...*

LEIRO DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO, 4., 2002, Ponta Grossa. *Anais...* Ponta Grossa: CSP, 2002. 1 CD-ROM.

RÜSEN, J. *Razão histórica*. Brasília: UNB, 2001.

SALIBA, E. T. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens. In: BITTENCOURT, C. (Org.). *O saber histórico em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997. p. 117-127.

SILVA, M. A. da. A vida e o cemitério dos vivos. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Repensando a história*. São Paulo: Marco Zero, s.d.

Texto recebido em 16 jan. 2005

Texto aprovado em 05 jul. 2005