



Antíteses

ISSN: 1984-3356

hramirez1967@yahoo.com

Universidade Estadual de Londrina

Brasil

Pereira do Nascimento, Álvaro

Mil horas para quê? A prática como componente curricular na Licenciatura em História

Antíteses, vol. 6, núm. 12, junio-diciembre, 2013, pp. 35-52

Universidade Estadual de Londrina

Londrina, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193329447003>

- ▶ 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

Mil horas para quê?

A prática como componente curricular na Licenciatura em História

One thousand hours for what?

The practice as a component for teacher education curriculum of History

Álvaro Pereira do Nascimento¹

RESUMO



O artigo analisa as resoluções governamentais que reorientam os cursos de licenciatura, descreve a realidade existente até aquele momento e as dificuldades encontradas para efetivá-las e finalmente sugere maior diálogo dos historiadores das áreas mais consagradas com a produção acadêmica dos seus colegas do Ensino de História.

Palavras-chave: *Ensino de História. Componente Curricular. Licenciatura. Prática e Teoria do Ensino.*

ABSTRACT



This article focus on government educational laws that change teacher education courses, describes this reality until 2000's and the issues against to the government decisions and, finally, suggests more dialogues of historians with articles and books which were wrote or edited by their colleagues who investigate History Teaching.

Keyword: *History Teaching. Curriculum. Teacher Education. Practice and Theory of Teaching.*

¹ Professor dos cursos de Graduação e Pós Graduação em História da UFRRJ e Bolsista produtividade CNPq.

Introdução

Desde 2002, diversos coordenadores dos cursos de licenciatura e seus respectivos colegiados esmeram-se na construção de soluções à pergunta que intitula este artigo. Resolvê-la pode não ser tão fácil, se realmente enfrentada. Não à toa, alguns coordenadores se perdem na interpretação de portarias que exigem essas mudanças ou simplesmente preferem o silêncio frente ao que imaginam sem importância.

Uma portaria do Ministério da Educação (MEC) estabeleceu a ampliação da carga-horária desses cursos, exigindo mudanças nas respectivas grades curriculares das licenciaturas brasileiras.² Percebe-se que motivou tal medida o desequilíbrio entre teoria e prática pedagógica no formato das licenciaturas, o exíguo contato do estudante e futuro professor com o ambiente escolar e o limitado interesse dos mesmos por eventos científicos, acadêmicos e culturais. Se tais mudanças ficassesem no âmbito das faculdades de educação, talvez poucas queixas existiriam. Mas ela muda a grade curricular e tal mudança pode levar os professores dos cursos de História a envolverem-se mais com questões do ambiente escolar e não somente do acadêmico.

Após décadas, coordenadores e colegiados passaram a ter de ampliar os componentes curriculares para além das disciplinas presentes até então nas licenciaturas, sendo a “prática” a maior beneficiária dessa resolução³ - não se trata de uma simples ampliação do estágio supervisionado. A formação de professores foi questionada e o MEC interveio para reverter o que até então era praxe.⁴

Esperava-se (espera-se) que o professor e os alunos de Ensino Superior mantivessem a percepção da diferença entre a forma e o conteúdo dos cursos de Licenciatura e Bacharelado, e percebessem que o primeiro é intrínseco ao segundo e ambos devem gozar de amplo diálogo desde os primeiros semestres. Era a hora de o saber acadêmico, despido de qualquer sentimento de superioridade hierárquica, melhor interagisse com o saber escolar, construindo um caminho mais complementar e ubíquo a ser seguido pelo futuro professor

2 Brasil, Ministério da Educação, 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. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>, consultado em 01 de novembro de 2013.

3 Brasil, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 28/2001, de 2 de outubro de 2001 [homologado pelo ministro em 17 de janeiro de 2002]. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, p. 13. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>, acessado em 29/10/2013. Os componentes curriculares são “Trabalho Acadêmico” [“um saber profissional, crítico e competente” em aulas], Estágio Supervisionado, a Prática e as “Atividades de caráter científico, cultural e acadêmico”

4 O INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira) é o órgão responsável pelo sistema de avaliações do ensino nacionalmente, sendo os cursos superiores monitoradas trimestralmente, através do ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) e das visitas in loco de avaliadores. O conceito dos cursos é produzido por essas avaliações e as visitas in loco permitem que o INEP fiscalize se as alterações nas grades curriculares foram realizadas, através da checagem da documentação que o coordenador deve apresentar aos membros da comissão de avaliação assim como nas reuniões que estes fazem com alunos e professores.

da Educação Básica. A Licenciatura, enfim, havia de ser encarada a partir dos seus reais objetivos. Ou seja, para além de saber realizar pesquisa acadêmica, o futuro professor deve reconhecer qual conhecimento deve ser levado para a escola, por que o mesmo será positivo no ambiente escolar e, principalmente, como esse material tornar-se-á inteligível aos alunos através de uma prática pedagógica coerente.

Para que isso ocorra, não basta que as grades curriculares sejam modificadas. O comprometimento, a auto-avaliação e a autocrítica de todos é fundamental. Afinal, como professores universitários entendem e legitimam os cursos de Licenciatura e de Bacharelado? Sendo professores e também cientistas, como eles lecionam para ambos os cursos? Será que atuam igualmente nas duas graduações e relegam à Faculdade de Educação as disciplinas de formação docente, necessária para obtenção do título de Licenciado? Até que ponto esses professores acadêmicos⁵ percebem-se enquanto formadores de profissionais atuantes em carreiras tão próximas e complementares como são a pesquisa acadêmica e o professor-pesquisador da Educação Básica? Dedicam-se mais à primeira?

A queda de braço estava e está em jogo, e o Ministério da Educação já pôs seu peso em defesa da segunda, sem que tal medida prejudique a primeira.⁶ Os professores universitários, enfim, haviam de continuar engajados no ensino do conteúdo próprio das suas áreas, mas não poderiam delegar exclusivamente aos seus colegas das faculdades de educação a responsabilidade pela formação dos futuros professores.

Havia outras dúvidas e temores que atormentavam o pensamento dos coordenadores e comissões responsáveis por essas mudanças. Afinal, com a ampliação da carga-horária, como implementá-las sem aumentar a evasão dos alunos? Como adaptá-las aos cursos noturnos, onde alunos com dupla ou tripla jornada de trabalho têm dificuldades para realizar atividades fora do horário regular das aulas? O que fazer para que essas mil horas não sejam transformadas em mero “faz de conta”?

A preocupação do Ministério é tão imediata com a formação e a capacitação do professor que inclusive uma das suas fundações, a Capes, que atuava exclusivamente na

5 Não incluo aqui os professores que trabalham com Ensino de História, embora sejam também professores acadêmicos. Aqui incluo os professores que lecionam as disciplinas obrigatórias e optativas de História.

6 A proposta do MEC é ambiciosa e diversas mudanças estão sendo implementadas com a inauguração da década da Educação, ainda no governo Fernando Henrique Cardoso, no ano de 1997, e mais presente ainda nos anos posteriores de rápido crescimento econômico do país, no governo Luís Inácio Lula da Silva. Todas essas mudanças partiram da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9394), de 1996, promulgada oito anos após a Constituição de 1988.

formação do pessoal de Ensino Superior, passou, em 2007 a investir na Educação Básica,⁷ como percebemos em três programas da instituição: Parfor⁸, Pibid⁹ e Prodocência¹⁰.

O objetivo desse artigo é justamente analisar o processo que criou essa resolução, descrever algumas soluções e apontar os problemas que assolam os cursos de licenciatura em História (certamente, experimentados por outras disciplinas). Terminaremos sugerindo algumas alternativas ao que é vigente nas grades curriculares de História.

Antes de continuar, informo que não sou especialista em Ensino de História, mas acompanhei a implantação dessa resolução em meu curso, quando fui coordenador. Desejo assim também externar minha experiência e inquietações à frente desse processo.

As mil horas

A resolução n.º 2 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, publicado em 19 de fevereiro de 2002, ratificava e executava o parecer n.º 28 do próprio conselho, que foi homologado pelo ministro da educação posteriormente. Mudanças expressivas trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9394/1996, eram contempladas por essa resolução.¹¹ Dela saíram outras que visavam a definição de questões simples e

7 <http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/institucional>, acessado em outubro de 2013. “A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Em 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior”.

8 “O Programa fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de: **I. Licenciatura** – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula; **II. Segunda licenciatura** – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica; e **III. Formação pedagógica** – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica”. Veja sobre o assunto <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>.

9 O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. Veja sobre o assunto <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>.

10 “O Programa de Consolidação das Licenciaturas é uma ação da Capes cuja finalidade é o fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente”. Veja em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>.

11 João Cardoso Palma Filho. Síntese LDB. http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/33/3/LDB_Sintese.pdf, acessado em 09 de novembro de 2013. Nesse artigo é possível encontrar um breve histórico da formulação da LDB e os corredores da aprovação dessa lei, através da participação do deputado Jorge Hage, que observou boa parte das propostas de associações de professores de Educação, que discutiam o assunto desde a década de 1980, e aquela dos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa, que teve maior penetração e apoio dentro do Congresso.

inacreditavelmente soltas.¹² O mais impactante porém estava na inclusão de mais um componente curricular, a prática, aumentando e alterando a carga-horária mínima para os cursos de Licenciatura. Vamos a elas.

No seu artigo 1º, a resolução estabelecia que “a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena” teria de ser “efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas”. Dessas, um primeiro componente curricular, o Trabalho Acadêmico”, abocanhou 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas, reservadas para o ensino dos “conteúdos curriculares de natureza científico cultural”, ou seja, no caso da História, traduz-se por disciplinas de Brasil, África, Américas, Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea, Regional, teórico-metodológicas, optativas e as voltadas para a formação de professores, Didática, Filosofia da Educação, Ensino de História, Psicologia da Educação etc. Observando o cenário pelo dito acima, parece que nada mudaria. O problema estava nos demais componentes curriculares, que somam 1000 (mil) horas e perturbam a paciência dos coordenadores e colegiados de curso. Elas foram divididas entre os seguintes componentes:

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

A primeira preocupação foi encontrar soluções criativas (outras nem tanto) para incluir essas horas sem aumentar (se possível) a quantidade de semestres para conclusão do curso. Cursos mais completos, geralmente oferecidos por universidades públicas e filantrópicas, já apresentavam carga-horária para integralização que variava entre 2800 e 3000 horas, cursados ao longo de quatro anos ou até quatro anos e meio. A evasão já era preocupante por diversos fatores, e dever-se-ia evitar a presença de mais um elemento para elevação dessa taxa. Os coordenadores sabiam que tinham duzentos dias letivos, com hora-aula de sessenta minutos.

Por exemplo, um curso mínimo de licenciatura com 2800 horas, para ser integralizado em três anos, teriam (e tem) de oferecer 1800 horas de disciplinas em sala de aula, sendo trezentas por semestre (1800 horas/6 semestres). (Parecer CNE/CP 28/2001, p. 10)¹³ Dessa

12 Por exemplo, quantos minutos tinham uma hora-aula? Quarenta, cinquenta, sessenta minutos? Posto pela resolução que o ano letivo teria duzentos (200) dias, indiretamente levou-se a outras definições como a hora-aula de sessenta minutos. Incrivelmente simples, mas carecia de definição, permitindo leituras diversas quando se construía a grade curricular de cursos de graduação.

13 Segundo esse parecer, “Para fazer jus à efetivação destes considerandos e à luz das diretrizes curriculares nacionais da formação docente, o tempo mínimo para todos os cursos superiores de graduação de formação de docentes para a

forma, um curso que ofereça 20 horas-aula semanais de disciplinas (4 horas/dia) chegará a 320 horas-aula (80 horas/mês X 4 meses)¹⁴ tranquilamente ao final de cada semestre. O problema é como os alunos farão as atividades próprias das mil horas restantes exigidas pelo MEC desde 2002.

As duzentas horas de atividades para enriquecimento didático, curricular, científico e cultural (item IV) são as que permitem maior flexibilidade ao aluno. Elas podem ser desenvolvidas em diversas instituições (museus, arquivos, bibliotecas, centros de cultura, escolas, universidades etc.) em qualquer dia, inclusive, aos finais de semana. Pois, “seminários, apresentações, exposições, participação em eventos científicos, estudos de caso, visitas, ações de caráter científico, técnico, cultural e comunitário, produções coletivas, monitorias, resolução de situações-problema, projetos de ensino, ensino dirigido, aprendizado de novas tecnologias de comunicação e ensino, relatórios de pesquisas são modalidades, entre outras atividades, deste processo formativo”. (Parecer CNE/CP 28/2001, p. 10). Procura-se levar o futuro professor a perceber e experimentar outros lugares que disponibilizam formação e atualização continuada do conhecimento. Em muitos casos, visitas a exposições e até filmes são incluídos como atividades de natureza científico e cultural.

O estágio supervisionado (item II) é o componente curricular que tem objetivos¹⁵ difíceis de serem alcançados por alunos que trabalham. São quatrocentas horas no ambiente escolar, espalhadas geralmente por quatro semestres, onde o aluno deve experimentar e realizar diversas atividades ligadas à prática e ao cotidiano docente. Para o aluno trabalhador, realidade em boa parte das faculdades de formação de professores, perguntamo-nos, em que momento do dia ele visitará as escolas? Supondo que ele trabalhe das 8hs da manhã às 17hs, perca uma hora de deslocamento até a faculdade, e estude das 18hs às 22hs, percebe-se claramente que ele só poderia estagiar em algum curso que funcione aos sábados. Ora, como fazer tudo isso e integralizar a Licenciatura em três anos? Não há milagres a fazer. O aluno terá de largar o emprego, decidir-se por integralizar a

atuação na educação básica para a execução das atividades científico-acadêmicas não poderá ficar abaixo de 2000 horas, sendo que, respeitadas as condições peculiares das instituições, estimula-se a inclusão de mais horas para estas atividades. Do total deste componente, 1800 horas serão dedicadas às atividades de ensino/aprendizagem e as demais 200 horas para outras formas de atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural. Estas 2000 horas de trabalho para execução de atividades científico-acadêmicas somadas às 400 horas da prática como componente curricular e às 400 horas de estágio curricular supervisionado são o campo da duração formativa em cujo terreno se plantará a organização do projeto pedagógico planejado para um total mínimo de 2800 horas. Este total não poderá ser realizado em tempo inferior a 3 anos de formação para todos os cursos de licenciatura inclusive o curso normal superior” [negrito no original].

14 Em quatro meses, sem contar feriados e fins de semana, o calendário geralmente contém aproximadamente 100 dias letivos, permitindo que todas as instituições de ensino alcancem os 200 dias previstos na LDB, n.º 9394/96.

15 Idem, p. 10. “Entre outros objetivos, pode-se dizer que o estágio curricular supervisionado pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência. Mas é também um momento para se acompanhar alguns aspectos da vida escolar que não acontecem de forma igualmente distribuída pelo semestre, concentrando-se mais em alguns aspectos que importa vivenciar. É o caso, por exemplo, da elaboração do projeto pedagógico, da matrícula, da organização das turmas e do tempo e espaço escolares”.

graduação em quatro, às vezes em cinco anos, ou, finalmente, continuar em ambas as atividades e sabe-se lá por que meios apresentar uma documentação de acompanhamento nas escolas; o “faz de conta” ao qual me referi acima.

Mesmo que esse aluno milagrosamente consiga fazer o estágio, ainda lhe restarão quatrocentos horas de “prática como componente curricular” (item I). Bom, e o que é essa novidade que ocupa uma quantidade de horas idêntica ao estágio? Qual sua relevância para existir e ocupar tantas horas? A definição no Parecer n.º 28, de 2001, expedido pelo Conselho Nacional de Educação e homologado pelo ministro no mesmo ano, define da seguinte forma

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente [...] ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico científico.

Demorei um pouco para entender essa definição geral e elástica. Em outra parte do texto do parecer, percebi uma definição mais completa do que entendem por prática, ou seja, ela “é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. [Consiste] a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação”. Tomo teoria aqui como a produção historiográfica, o resultado das pesquisas que cotidianamente desenvolvemos como saber acadêmico, e de como ele deve ser experimentado na prática pedagógica. Ou seja, a prática aqui convida (ou obriga) os professores de Ensino Superior, pesquisadores em suas respectivas áreas, a trabalharem o Ensino de História para a Educação Básica, transformando o conteúdo de suas disciplinas em conhecimento acessível ao saber escolar, através de atividades práticas pedagógicas conscientes. Ora, isso mexe com a forma como o professor organiza seu programa de curso, como leciona, como seleciona os recursos pedagógicos, como se relaciona com os alunos, como os avalia. É uma mudança extensa, certamente. O restante do texto confirma essa proposta de mudança de postura dos professores universitários que atuam em licenciaturas.

Assim, ela [a prática] deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador.

De tão importante, na visão dos redatores do texto, a prática deve figurar ao lado das primeiras disciplinas da grade curricular dos cursos e manter-se presente até a monografia (TCC – Trabalho de Conclusão de Curso). A intenção foi justamente interromper o sistema “3+1” (três anos de disciplinas específicas da área mais um ano de disciplinas de formação docente nas faculdades de educação) da grade curricular das licenciaturas. A proposta é manter os futuros professores em contato cotidiano com teorias e práticas pedagógicas durante a graduação. Não há como negar que tal medida reverberou no aumento da Pedagogia sobre as demais áreas de conhecimento, perceptível no tamanho dos departamentos de Educação quando comparados aos demais.

A licenciatura nasceu como um complemento ao curso bacharelado. Logo, todos que se formavam eram bacharéis, mas poderiam também ter a licença para o ofício de professor. Isso foi possível através de um decreto, ainda em 1939, que criou o curso de Pedagogia e também permitiu-lhe ofertar a disciplina de Didática a bacharéis, estes que após um ano de curso passavam a ter a licença para lecionar nas redes de Educação Básica. (Decreto-lei 1.190, de 4/4/1939) Surgia aí o embrião do sistema conhecido por 3+1, ou seja, três anos de disciplina dava ao candidato o título de bacharel e a conclusão do quarto ano de Didática licenciava-o para o Ensino. Tal sistema foi atualizado em outras reformas, mas nas décadas de 1960 e 70 elas deram maior peso e definição ao sistema 3+1. O governo federal criou a Faculdade de Educação e estabeleceu uma duração mínima e um currículo de disciplinas para a formação de professores, além, é claro, das disciplinas de bacharelado. (PEREIRA, 2007, pp. 53-76)

O sistema 3+1 funcionava, mas descontentava os/as estudantes e aos próprios professores universitários envolvidos com a formação docente. No primeiro caso, estudantes reclamavam de estudar 3 anos disciplinas ligadas exclusivamente à História e depois frustravam-se com as cadeiras de formação de professores que tomavam mais um ano da formação, com temas e questões de técnicas, estrutura e gestão educacional afastadas de toda especialização acadêmica anterior. Nas palavras de Júlio Emílio Diniz Pereira, entre as principais críticas atribuídas a esse modelo estavam “a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio”. Um outro elemento negativo desse sistema e que revela muito bem o tipo de egresso que formamos está no “equívoco [de] acreditar que para ser bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar.” (PEREIRA, 1999) Eram (e ainda são) dois cursos completamente afastados um do outro. Não eram disciplinas integradas que comunicavam-se em busca da melhor fórmula para a formação interdisciplinar visando a prática letiva na Educação Básica. Os professores de

ambas as faculdades não se conheciam (e muitos ainda não se conhecem). (PEREIRA, 1999, 144)¹⁶

Os princípios estabelecidos pela LDB 9394/96 e as resoluções que definiram a carga-horária mínima das Licenciaturas e o aumento das atividades práticas nas grades curriculares levaram os corpos docentes destes cursos a enfrentarem o problema, mesmo que a contragosto. Na verdade, soluções diversas, algumas completamente contraditórias e mesmo inócuas, quando contrastadas ao esperado pelos legisladores, estão presentes em muitas grades curriculares das Licenciaturas pelo país afora. Precisa-se da sensibilidade dos professores universitários para encontrarmos uma solução para o desequilíbrio entre a prática pedagógica e a produção historiográfica.

A História, o historiador e a formação de professores da Educação Básica

A produção acadêmica historiográfica no Brasil hoje goza de quantidade e qualidade invejáveis, sob as mais diversas áreas temáticas e temporais. Somamos hoje seiscentos e setenta e um (671) cursos de Licenciatura e Bacharelado de História entre as universidades, Institutos e Centro Acadêmicos, sejam eles federais, estaduais, municipais, filantrópicos, fundacionais e privados. Em nível de pós graduação, o quadro revela um imenso crescimento no país, somando setenta e um (71) programas de Pós Graduação ou cento e quatro (104) cursos de mestrado acadêmico, doutorado e mestrado profissional.¹⁷ A quantidade anual de formandos leva ao mercado de trabalho milhares de jovens professores da Educação Básica; preenche as vagas nos cursos de pós graduação; e devolve a escolas e instituições de ensino superior, públicas e/ou privadas, professores melhor titulados (mestres e doutores). Nada mal para um país que enfrentou prejudiciais intervenções da

16 Esse mesmo autor sugere a utilização de um outro modelo, o de “racionalidade prática”, em substituição ao de “racionalidade técnica”, o 3+1. No entanto, aplicado dessa forma, parece que cairíamos num outro erro, o inverso ao existente nos dias atuais, ou seja, o da submissão completa da pesquisa historiográfica à prática pedagógica. Precisamos também de historiadores. Segundo a proposta do autor, “a prática não é apenas lócus da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados. Com base na crítica ao modelo da racionalidade técnica [3+1] e orientadas pelo modelo da racionalidade prática, definem-se outras maneiras de representar a formação docente. As atuais políticas para preparar os profissionais da educação, no país, parecem consoantes com esse outro modo de conceber tal formação. As propostas curriculares elaboradas desde então rompem com o modelo anterior, revelando um esquema em que a prática é entendida como eixo dessa preparação. Por essa via, o contato com a prática docente deve aparecer desde os primeiros momentos do curso de formação. Desse envolvimento com a realidade prática originam-se problemas e questões que devem ser levados para discussão nas disciplinas teóricas. Os blocos de formação não se apresentam mais separados e acoplados, como no modelo anterior, mas concomitantes e articulados.”

17

<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarArea&codigoGrandeArea=70000000&descricaoGrandeArea=CI%CIENCIAS+HUMANAS+>

ditadura civil-militar nas Licenciaturas para a formação dos seus professores, no conteúdo a ser ensinado nas escolas e mesmo nos rumos das pesquisas de pós graduação.¹⁸

O resultado da produção acadêmica proveniente desse extenso leque de instituições pode ser aferido pela quantidade de dissertações e teses defendidas anualmente pelo país. Segundo os dados da Capes, que autoriza, avalia, fiscaliza e financia todos os cursos de pós graduação no país, entre os anos 2000 e 2013, quando fizemos a pesquisa, foram defendidas 5960 dissertações de mestrado acadêmico ou profissional e 1990 teses de doutorado em História.¹⁹ Lembremo-nos que essa produção não leva em consideração os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), obrigatórios em diversos cursos de graduação em História pelo país. A quantidade de revistas acadêmicas, estritas à disciplina e não mais somente na versão impressa, também revelam a procura pela carreira e a expressiva quantidade de pesquisas pelo país afora.²⁰

Há certa simpatia, identidade ou busca por respostas diversas quando estudantes escolhem a disciplina como carreira, mas todos temem a indefinição em torno do futuro e sucesso pessoal. Exige-se muito mais dedicação do futuro profissional em História além de a carreira apresentar retorno financeiro e satisfação pessoal muito mais demorados que em outras atividades econômicas.

Mesmo assim há algumas décadas tal formação vem abrindo novas frentes de atuação profissional. Pesquisas nas mais diversas áreas de atuação (arquivo, produção cultural, biografia, turismo, patrimônio, assessoria) levam historiadores a exercerem atividades em emissoras de TV, escolas de samba, gabinetes de políticos, redações de revistas e jornais, museus, centros de exposição, organização de grandes eventos e tantos outros espaços, que

18 Refiro-me aqui ao surgimento das disciplinas de Estudos Sociais e de Educação Moral e Cívica em detrimento das autonomia que tinham os cursos de História e Geografia nas escolas. Também lembro da autorização pelos governos militares de cursos profissionais superiores de curta duração, que permitiu a formação de “uma geração de professores polivalentes, com habilitação para ministrar aulas de história, geografia, educação moral cívica, tendo como principal objetivo a descaracterização das ciências humanas como campo de saberes autônomos, tais cursos apresentavam-nas transfiguradas – as ciências humanas eram transmitidas como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social”. Nas palavras de Fonseca, “ao admitir e autorizar habilitações intermediárias em nível superior para atender às ‘carências do mercado’, o Estado revela ser desnecessária uma formação longa e sólida em determinadas áreas profissionais, quais sejam, as licenciaturas encarregadas de formar mão-de-obra para a educação. Enquanto isso, outras áreas de formação profissional mantiveram os mesmos padrões de carga horária e duração”. Veja, FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de Ensino de História*. [10ª Ed] Campinas: Papirus, 2003, p. 19-20.

19 Banco de Teses Capes. Veja em <http://capesdw.capes.gov.br>, acessado em novembro de 2013.

20 A Associação Nacional de Professores Universitários em História (Anpuh) disponibiliza acesso a cinquenta (50) revistas eletrônicas, sem contarmos outras que lá não estão, como a importante *Revista Mundos do Trabalho* (<https://periodicos.ufsc.br/index.php/mundosdotrabalho>). A quantidade de revistas impressas no Brasil é imensamente maior. Uma busca no WebQualis, da Capes, que ranqueia as revistas da área disponibiliza acesso a milhares, estrangeiras e nacionais. (<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/publico/pesquisaPublicaClassificacao.seam;jsessionid=21AEF85993E130A28B97C1D1824DEE67.qualismodcluster-node-66>).

estão reforçando a urgência do reconhecimento e regulamentação da profissão de Historiador, com organização e legislação próprias.²¹

Anualmente, as graduações em História titulam milhares de profissionais em História, e a maior parte deles não sabe como conquistar seu espaço no mercado de trabalho. O que fazer dali por diante além de lecionar? Os possíveis empregadores ainda desconhecem o que faz do Historiador um profissional necessário. Caso isso ocorresse, teríamos mais oportunidades abertas aos nossos formandos. Diversos elementos contribuem para isso, mas muito antes deles está nossa própria limitação sobre o problema.

O perfil do egresso dos Programas Político Curriculares (PPCs) da maior parte dos cursos de graduação em História, que dizem preparar o formando para diversas áreas de atuação profissional, contraditoriamente disponibilizam disciplinas no currículo voltadas essencialmente para a formação do antigo bacharel, aptos então para cursarem a pós-graduação. Arrisco dizer que, não fossem as disciplinas de Formação de Professores, os alunos não teriam a mais rudimentar base pedagógica para entrar numa sala de aula do Ensino Básico. Para piorar a situação, esses mesmos jovens profissionais saem com uma visão preconceituosa da Educação, regozijando-se pelo conhecimento que as disciplinas específicas da área lhes trouxeram, mas contraditoriamente reclamam que ainda não sabem “passar” esse mesmo conhecimento para suas futuras turmas da Educação Básica. (ANDRADE e STAMATO, 2009, p. 14) Aqueles que seguiram o campo da pesquisa (a maioria fez Iniciação Científica) concorrem a vagas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, e, ao final do doutorado, têm grandes chances de se frustrar por não conseguirem uma vaga no Ensino Superior.

O perfil destes egressos precisa ser melhor definido e construído a partir de mudanças nos currículos dos cursos de História. Ora, se o PPC é o programa político do curso, temos de revê-lo à luz das necessidades da sociedade em que vivemos, dos interesses dos alunos, sem perdermos a essência filosófica, teórica e metodológica da disciplina. Difícil? Sim, mas não impossível.

Como? Primeiramente há de se perceber onde as demandas por historiadores se fazem presentes, que tipo de atuação profissional esperam os empregadores e de como devemos preparar nossos alunos a não se submeterem à pressão da lógica do mercado além de capacitá-los a propor alternativas que respeitem a diversidade humana, as formas de vida, a liberdade e combatam as diferenças socioeconômicas pelo mundo. Esses princípios já estão nas disciplinas de História, mas precisam ser melhor articulados entre os professores, através de reuniões de avaliação próprias para perceber se o PPC está alcançando ou não

21 Veja os debates e propostas de lei em www.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=317. Veja também interessante matéria de Laura de Melo e Souza. *Ciência Hoje*. São Paulo, n. 307, set/2013, p. 39. Acirrando a polêmica, diz ela que não “existem historiadores, apesar de existirem várias profissões, algumas bem recentes, como as de bombei.”

seus propósitos. Mas vamos a formação que nos interessa nesse artigo, a de professor de História.

Para isso, primeiramente, é importante fazer a autocrítica. Professores universitários, entre os quais me incluo, cursaram a graduação como futuros bacharéis.²² Ou seja, pessoas especializadas no conhecimento curricular da disciplina História. As disciplinas de Formação Pedagógica foram vistas em geral de forma secundária e desinteressante. Para piorar, as disciplinas realmente traziam muito pouco de estimulante pois eram práticas baseadas em conteúdos teóricos distantes da História e da realidade da maior parte das escolas da Educação Básica. Poucos eram os professores da Educação que surpreendiam positivamente os alunos. Duas faculdades, História e Educação, cujos professores(as) não se conheciam, não se reuniam, não conversavam, não percebiam as realidades dos alunos, não pensavam em soluções conjuntas e não traçavam projetos políticos para o futuro. Uma sequência absurda de “nãos”.

O resultado disso é um ciclo vicioso, prejudicial a qualquer relação ensino-aprendizagem. Isolamo-nos cada vez mais em nossas disciplinas obrigatórias, dialogamos pouquíssimo (ou nada) com colegas da nossa área, e ainda menos com colegas que investigam, pesquisam e discutem a formação do professor na Educação Básica, sejam eles sociólogos, filósofos, antropólogos, pedagogos e mesmo historiadores. Preferimos manter nossos olhos voltados para a produção acadêmica relativa ao nosso tema de pesquisa ou disciplinas que ministramos. Teimo em acreditar na incapacidade de sairmos da nossa zona de conforto para enfrentarmos uma discussão que seria imensamente profícua para os ensinos superior, médio e fundamental, e incondicionalmente reformularia o perfil do egresso nos PPCs dos cursos de História.

Os cursos de bacharelado e licenciatura em História podem manter os princípios que regem a disciplina no que tange à compreensão da experiência humana no tempo, a partir de referenciais teóricos e metodológicos próprios. O que falta é melhor preparar esse aluno para os ofícios existentes após a universidade. Como estamos discutindo a Formação de Professores, limitar-me-ei a alguns questionamentos da nossa pouca contribuição nesse propósito. Senão vejamos, quais colegiados efetivamente discutem se o currículo do curso está harmonizado com o perfil do egresso? Investigamos o destino dos nossos ex-alunos para saber em que instituições exercem atividades profissionais? Quantos professores

²² Esse problema já é reconhecido pelo próprio Conselho Nacional de Educação. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena as “questões a serem enfrentadas na formação [dos professores] são históricas. No caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado. Neste sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como “licenciados” torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da “área”, passando muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso e autoformulação do ‘jeito de dar aula’. Veja <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>, p. 16.

discutiram como lecionar determinadas questões historiográficas à luz dos livros didáticos? Por que as avaliações através de seminários apresentados por grupos de alunos visam mais a reproduzir uma comunicação em simpósio que uma aula na Educação Básica? Será que avaliamos através de instrumentos que levem à produção de conhecimento articulado e coerente para a formação de professores? Como construímos o conhecimento em sala de aula? E mais, auto-avaliamos o nosso próprio trabalho? Qual nossa participação na formação do egresso para além do conteúdo que dominamos e lecionamos nas disciplinas em que somos titulares?

Há Diretrizes Curriculares Nacionais regulamentadas e em plena vigência, que indicam caminhos para os quais os professores de Ensino Superior deveriam estar muito atentos, principalmente quando constroem seus programas de curso. Resultam, obviamente, de políticas de Estado, mas que foram discutidas por pesquisadores acadêmicos, professores e pela sociedade civil organizada. Foram ouvidas e debatidas reivindicações existentes desde as décadas de 1980, mas que se tornaram realidade entre na década de 1990 e início do século XXI. Não por acaso, em 1997 foi inaugurada a década da Educação, no sentido de modificar completamente a formação educacional brasileira. Certamente, críticas podem e devem ser tecidas sobre o que foi definido, mas não podemos virar o rosto para o que há de positivo nessas propostas e de como as mesmas nos ajudariam a melhor objetivar o perfil do egresso dos cursos de graduação em História.²³

É-nos difícil saber o que trabalhar em sala de aula quando lecionamos disciplinas obrigatórias. Temos de levar nossos alunos a lerem clássicos, passando por questões historiográficas fundamentais, mas sem esquecermos de incluir trabalhos mais recentes que iluminam ainda mais o passado. Realizar essa tarefa em uma disciplina que consome entre quarenta e sessenta horas-aula não é tarefa tão árdua quanto à do professor da Educação Básica que ensina a história do Império em quatro tempos de cinquenta minutos. Os currículos de graduação em História procuram integrar disciplinas obrigatórias (Brasil, América, África, Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) com as ditas optativas (disciplinas com temas específicos), facilitando o contato do graduando com diferentes olhares sobre uma mesma temática, sem perder de vista os debates historiográficos existentes e a fundamentação teórico-metodológica que nos difere de outras disciplinas. O problema, então, reside na forma como nós professores poderemos trabalhar esse conteúdo teórico com a prática de ensinar História num espaço diferente e tão diverso como a escola. Como realizar essa transposição?

Sem dúvidas, precisamos abrir um diálogo cada vez mais profícuo com os professores que trabalham o Ensino de História. Essa área já demonstrou a importância da sua colaboração para a formação docente e de como deveríamos ou poderíamos, com práticas

23 Não há documento melhor elaborado para as demais áreas em que o profissional em História poderia atuar. Algo que a Anpuh deveria pautar como entidade representativa dos historiadores.

simples, criar um currículo que continue formando pesquisadores na área e também professores aptos a construírem diálogos entre o saber acadêmico e o saber escolar. Ficam então as palavras de Selva Guimarães para reflexão.

O espaço acadêmico no Brasil caracteriza-se pela multiplicidade de leituras e interpretações, métodos e temas, por práticas de ensino e pesquisa diversificadas. Entretanto, trata-se de um espaço de produção de conhecimentos ‘elitista’, acessível a um pequeno número de pesquisadores [...]. Por outro lado, as escolas de educação básica, com raríssimas exceções, carecem não só de uma bibliografia variada, mas sobretudo de práticas pedagógicas que estimulem o debate, a investigação e a criação. Assim, ao contrário das universidades, via de regra nossas escolas são meros espaços de transmissão de uma ou outra leitura historiográfica que, fragmentada e simplificada, acaba muitas vezes impondo uma versão como sendo a verdade histórica sobre determinados temas. (FONSECA, 2009, p. 39)

O que fazer com a Prática como um Componente Curricular?

Creio que não haja entre os professores universitários de História grande resistência às horas reservadas ao Estágio Supervisionado e às duzentas outras de atividades acadêmicas e culturais. O incômodo repousa nas quatrocentas horas de prática como componente curricular, que podem ser trabalhadas por professores de graduação da área - da História em nosso caso. Nas grades curriculares, essa prática poderá ser o *lócus* em que professores e alunos combinarão a pesquisa historiográfica clássica e recente com a prática pedagógica voltada para a Educação Básica. É uma grande oportunidade, a meu ver, para o professor da área construir práticas ligadas ao Ensino de História na sua experiência de educador, repensando sua própria dinâmica no Ensino Superior à luz daquela voltada para os ensinos Médio e Fundamental.

Muitas instituições têm procurado construir atividades que englobem a prática em suas grades curriculares. Nessas experiências há de tudo um pouco. Criaram disciplinas obrigatórias presenciais e semipresenciais, incluíram monografia como produto da prática pedagógica, experimentam atividades em laboratórios ou núcleos de pesquisa e ensino, realizam seminários de integração, etc. No caso dos cursos de licenciatura da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), localizada no campus São Gonçalo, surge um ótimo exemplo de como essas horas podem ser distribuídas.²⁴ Desde o primeiro semestre os alunos mantêm contato com o *Laboratório de*

24 http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dch/Historia_2011_2.pdf

Ensino de História ou Laboratório de Pesquisa em História, e assim mantêm-se até próximo ao fim do curso. No ementário dessas atividades práticas é perceptível a preocupação em se discutir recursos pedagógicos (livros didáticos, por exemplo), organização do ambiente escolar, saberes existentes, tecnologias, metodologias, e demais atividades.

No caso da UFRRJ, acordou-se uma regra comum a todas as licenciaturas. No caso da área de História, a prática como componente curricular foi distribuída da seguinte forma: 120 horas de duas disciplinas de Ensino de História; 160 horas de Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão (NEPE); e 120 horas de Monografia. As duas disciplinas de Ensino de História são ministradas por professores do Departamento de Educação, com titulação em História e Educação, e assento e voto no colegiado do curso. No caso das quatro módulos de NEPEs, com duração de 40 horas cada, professores da área de História são responsáveis pelas turmas, e ministram atividades ligadas à prática em temas das histórias do Brasil, das Américas, da África, Antiga, Moderna e Contemporânea. Esse é o momento mais interessante no qual esses professores devem voltar-se exclusivamente para a prática docente no âmbito do saber escolar. Ainda é cedo para se fazer um balanço dos resultados dessas mudanças na graduação em História da UFRRJ assim como nas licenciaturas das demais universidades, mas nos próximos anos será bastante oportuno o interesse de mestrandos e doutorandos da área de Ensino de História em realizar tal pesquisa.

É importante notar que não se pôs em discussão que tipo de História foi ou está sendo ensinada. O objetivo central da prática como componente curricular não é ensinar o futuro professor a “passar” o conteúdo X para o aluno através de um texto de narrativa mais acessível ao leitor externo à universidade, como algumas revistas de história de bancas de jornais publicam (*Revista de História da Biblioteca Nacional, História Viva* etc). Obviamente isso é muito mais que bem vindo mas não contempla sozinha as mudanças exigidas pela resolução que vimos acima e muito menos interage com as demandas sociais do nosso mundo contemporâneo. Também não me refiro à História como “mestra da vida”. Em nosso tempo, diferentemente dos historiadores de gerações passadas, a História ajuda-nos a compreender o homem em seus conflitos, identidades, solidariedades, valores e costumes no tempo e a percebermo-nos como parte constante e dinâmica dessa transformação. Resultamos de um processo histórico e é fundamental que percebamos nosso lugar nessa profusão cotidiana de mudanças. Se há um conteúdo, um conhecimento acadêmico apreendido pelo professor nos anos de graduação, que é formado com os princípios que dão significado à História, então falta-lhe entender que há um saber escolar em sala de aula, que não carece exclusivamente do saber acadêmico.

Segundo os organizadores da coletânea *A Escrita da História Escolar*, devemos considerar a existência de três tipos de história. (ROCHA, MAGALHÃES e CONTIJO, 2009) A

história acadêmica, aquela que realizamos no meio universitário, a de *circulação massiva*,²⁵ (ROCHA, MAGALHÃES e CONTIJO, 2009, p, 15) própria do senso comum, e a *história escolar*, construída a partir dos saberes de professores e alunos da Educação Básica. Segundo os autores,

A história escolar não visa, obviamente, formar historiadores ou produzir conhecimento erudito, acadêmico, muito menos construir uma narrativa escrita capaz de articular os diferentes elementos que compõem uma história. O conhecimento a que ela visa tem relação com um objetivo de fundo de toda historiografia: suprir a carência de orientação no mundo. Para tanto é preciso construir leituras sobre o mundo e sobre si capazes de favorecer o sentimento de identidade (por conseguinte, de pertencimento) e, ao mesmo tempo, a capacidade crítica para reconhecer e lidar com as diferenças e situá-las no tempo (ou seja, situá-las historicamente). Nesse sentido, pode-se dizer que o objetivo da história escolar é ensinar/aprender a pensar historicamente, rompendo com as naturalizações e abrindo o horizonte de expectativas. (ROCHA, MAGALHÃES e CONTIJO, 2009, p, 16)

Quem já trabalhou na Educação Básica reconhece as dificuldades para ensinar história no ambiente escolar. Há uma certa repulsa dos alunos que não entendem a razão de dedicarem-se à leitura de tantos conteúdos distantes das suas realidades, não encontrando sentido prático no que realizam. Professores se esmeraram em buscar a atenção dos alunos utilizando recursos diversos, geralmente criados no calor da hora, ao ouvir colegas, a coordenação. Mas a maior parte deles rende-se ao costumeiro: a leitura de um capítulo do livro didático por encontro, aula expositiva, lousa, questionário para ser respondido em casa e provas. A “educação bancaria”, à qual Paulo Freire sempre se referia. Os alunos sabem que essa receita é simples e basta decorar alguns argumentos para “passar de ano” (gravar, por exemplo, as “características” de algum acontecimento). E os professores rendem-se à pressão de tudo que escrevi acima e estabelecem-se na zona de conforto possível que o livro didático proporciona e deixam de investigar qualquer outro recurso pedagógico que os auxilie na relação ensino-aprendizagem nas aulas. Me pergunto, então, para que os egressos da licenciatura leram artigos e livros, de variada historiografia, para lecionar História na Educação Básica? Precisaria de tanto? Certamente que sim, mas ela servirá mais para a escolha do livro didático que será empregado no ano letivo ou para complementar o que esse recurso didático traz de menos ou de forma equivocada. É muito pouco. Esse volumoso conteúdo, adquirido durante anos na universidade, pode ser buscado pelo egresso e agora professor sempre que ele for preparar suas aulas. Mas para isso há de se saber ensinar

25 “Opera recortes/reduções que visam, sobretudo à simplificação do quadro de análises, de modo a produzir uma síntese interpretativa capaz de mobilizar não tanto os recursos críticos do leitor/espectador – visto que ela procura impor a unidade sobre as descontinuidades, a igualdade sobre as diferenças -, mas suas opções”.

história, e os nossos alunos ainda têm dificuldades em como fazê-lo. Daí a importância dessa nova área, o Ensino de História. E os professores das disciplinas específicas têm muito a aprender com a volumosa produção acadêmica existente em livros e coletâneas de artigos.²⁶

Tais professores são titulados em História e/ou História e Educação, seja no mestrado ou em algum curso *strictu sensu*. Não havia pessoas com essa formação e interesse trabalhando na área há algumas décadas atrás. As primeiras intelectuais a publicarem textos acadêmicos sobre o assunto foram professores como Déa Fenelon, Elza Nadai, Ernesta Zamboni, Circe Bitencourt, Kazumi Munakata entre outros.²⁷ A produção acadêmica sobre o assunto é vastíssima e a maior parte dos professores em História a desconhece. Portanto, para esses profissionais do Ensino de História, a história acadêmica se vê numa posição hierarquicamente superior, distante do ambiente escolar, que desconsidera o saber de alunos e professores presentes nas aulas da Educação Básica.

A *história de circulação massiva* provém de novelas, imprensa periódica, sites da internet, memória familiar e diversas outras fontes de informação às quais os alunos, professores de história e das demais disciplinas acessam. Ela é uma forma de memória e tem validade entre os que nela acreditam. A *história acadêmica*, enfim, não tem como num toque de mágica, sútil ou espetacular, surgir como a “verdade” que joga por terra toda a certeza que o indivíduo traz consigo há anos, dito por pessoas ou meios que ele confia. Os argumentos do professor têm de ser sólidos para levar o aluno a ouvir uma outra história, deve mesclar o conhecimento em história acadêmica, apreendida ou relida nos artigos e livros dos tempos da graduação, com aquela outra constituída por anos de sala de aula, ensinando a mesma matéria. Os argumentos ainda têm de se fazerem lógicos, sem criar brechas ao anacronismo. Até o ponto em que a narrativa da aula torna-se ela mesma um texto, conflitando e harmonizando duas histórias deitadas em berços construídos por materiais de diferentes valores, mas que embalam crianças muito próximas, pois ambas têm a força de explicar o mundo, cada uma a seu jeito, seja pela verdade do avô ou pela do professor. Por isso encorajar nossos alunos a constituírem-se em leitores críticos.

Penso que aguçar nossa sensibilidade para essas questões permitirá que tenhamos objetivos mais voltados para as demandas atuais das sociedades, e tendo um olhar

26 Além das obras já citadas, destaco as seguintes: MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007. BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008 e as coletâneas MONTEIRO, Ana Maria; GASparello, Arlete Medeiros e MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.) *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Faperj/Mauad, 2007; GONÇALVES, Márcia de Almeida, ROCHA, Helenice, REZNIK, Luís e MONTEIRO, Ana Maria. *Qual o valor da história hoje?*. Rio de Janeiro: FGV, 2012. Um trabalho bastante enriquecedor traz as reflexões de uma professora à frente das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado durante décadas. Veja CIAMPI, Helenice. *A história pensada e ensinada: da geração das certezas à geração das incertezas*. São Paulo: Educ/Fapesp, 2000.

27 Um interessante exemplar que reúne esses e outros pesquisadores atentos ao ensino de História é a *Revista Brasileira de História (Dossiê Ensino de História)*. São Paulo, v. 13, n. 25/26, set. 1992/ago. 1993. Veja também JUNIOR, Décio Gatti. *História do Ensino de História no Brasil*. In: ANDRADE, João Maria Valença e STAMOTTO, Maria Inês Sucupira. (Orgs.) *História ensinada e a escrita da história*. Natal (RN): Edufrn, 2009.

diferenciado e mais cuidadoso para essa importante tarefa que é formar professores de História.

Bibliografia.

ANDRADE, João Maria Valença e STAMOTTO, Maria Inês Sucupira. (Orgs.) *História ensinada e a escrita da história*. Natal (RN): Edufrn, 2009.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.

CIAMPI, Helenice. *A história pensada e ensinada: da geração das certezas à geração das incertezas*. São Paulo: Educ/Fapesp, 2000.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de Ensino de História*. [10^a Ed] Campinas: Papirus, 2003.

GONÇALVES, Márcia de Almeida, ROCHA, Helenice, REZNIK, Luís e MONTEIRO, Ana Maria. *Qual o valor da história hoje?*. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria; GASparello, Arlete Medeiros e MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.) *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Faperj/Mauad, 2007.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

----- . *Formação de professores: pesquisa, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo e GONTIJO, Rebeca. (Orgs.). *A escrita da História: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.