



Educação em Revista - UFMG

ISSN: 0102-4698

revista@fae.ufmg.br

Universidade Federal de Minas Gerais

Brasil

Bereta da Silva, Cristiani
ATUALIZANDO A HIDRA? O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO
DOCENTE INICIAL EM HISTÓRIA
Educação em Revista - UFMG, vol. 26, núm. 1, abril, 2010, pp. 131-156
Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399360922010>

- 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

ATUALIZANDO A HIDRA? O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL EM HISTÓRIA¹

Cristiani Bereta da Silva*

RESUMO: Este artigo tem por objetivo pensar o currículo e a formação docente inicial em História, sobretudo a partir do lugar construído para a prática de ensino e estágio supervisionado. As novas diretrizes aumentaram a carga horária das práticas e do estágio, o que, em teoria, exigiu amplas reformas, a partir de 2001, nos programas curriculares dos cursos de licenciatura. Para além dessas mudanças e reformas, o que se observa na formação docente são algumas permanências que seguem atualizando velhos problemas. A presente discussão retoma esses problemas a partir de elementos da trajetória histórica da disciplina nos últimos 30 anos, utilizando também alguns dados empíricos - como narrativas de professores egressos dos cursos de História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), formados entre o final da década de 1970 e a década de 1990, com a intenção de contribuir para o debate sobre a formação docente em História nos dias atuais.

Palavras-chave: História; Formação Docente; Estágio.

UPDATING HYDRA?

SUPERVISED INTERNSHIP AND TEACHING QUALIFICATION PROGRAMS IN HISTORY

ABSTRACT: This article aims to be a reflection on the curriculum and the teaching programs in History, taking into consideration the place reserved to the teaching practice and the supervised internship. The new Brazilian laws increased the amount of time dedicated to practice and internship, which theoretically demanded wide reforms in the teaching curricular programs of undergraduate courses since 2001. In spite of those transformations and reforms, we see in qualification programs for teachers some permanencies that continually update old problems. This discussion reviews these problems considering the historical background of the internship in the last thirty years. Empirical data, like the narratives by teachers majored in History from Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) and Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) obtained between the late 1970's and the 1990's are also used to contribute to the discussion about the current qualification program for History teachers.

Keywords: History; Teachers' Qualification Program; Internship.

* Doutora em História Cultural pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Professora associada do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em História - Mestrado - da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); nos últimos anos tem desenvolvido pesquisas na área do Ensino de História e formação docente, utilizando a metodologia da História Oral e categorias como memória e gênero. *E-mail:* cristianiluiz@hotmail.com

*Se a pessoa não consegue produzir, coitada, vai ser professor.
Então é aquela angústia para saber se o pesquisador vai ter um nome na praça ou se vai
dar aula a vida inteira e repetir o que os outros fazem.*

(Fernando Henrique Cardoso.

Comentário feito em 2001 e divulgado, a partir de então,
em diferentes veículos da mídia escrita e falada)

*Era um lugar, era o não-lugar,
e eu não queria esse não-lugar pra mim.*

(Professora de Prática de Ensino de História
sobre sua experiência com a disciplina na década de 1980,
na UFSC. Entrevista concedida em 6/3/2007)

No tempo sem tempo dos mitos, existiu uma serpente gigantesca de várias cabeças chamada Hidra. Pelo que consta, a primeira referência à Hidra foi feita por Hesíodo (VIII-VII a.C), em sua *Teogonia*: “A seguir, gerou Hidra, sábia do que é funesto, e em Lerna nutriu-a a Deusa de alvos braços Hera por imenso rancor contra a força de Héracles” (p. 119). Entre outras referências, a mais conhecida descreve o embate entre Héracles, filho de Zeus, e Hidra. Esses relatos informam que a Hidra aterrorizava a região de Lerna, na Argólida, e que, quando uma de suas cabeças era cortada, outra nascia em seu lugar. Além disso, uma das cabeças da Hidra era imortal. Mesmo assim, a criatura foi vencida por Héracles, que cauterizou com o fogo de um archote cada cabeça decepada, impedindo assim que voltassem a nascer. A última cabeça, a imortal, foi colocada em um profundo buraco, em cima do qual Héracles depositou uma enorme pedra (RIBEIRO Jr., 1998, p. 40-41). Paradoxalmente, o fim da serpente marcou sua eternização – na reiteração das façanhas de um dos heróis mais populares da mitologia grega – como a Hidra de Lerna.

No tempo presente, tempo dos homens e não mais dos mitos, uma Hidra começou a tomar forma em meus pensamentos a partir de uma referência feita por Maurice Tardif, em conferência no XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), na cidade de Porto Alegre, em abril de 2008. Naquele momento, falando sobre a histórica configuração dos programas de formação para o ensino, Tardif comparou-os a “monstros conceituais de várias cabeças”. Ele não se

referiu a nenhuma criatura mitológica em particular, mas foi uma Hidra imperiosa que emergiu naquele momento como metáfora quando pensei na história e nas reformas nos cursos de formação docente em História, no Brasil, levadas a cabo nos últimos 30 anos. E foi levando em conta tais reflexões que surgiu este artigo, que se propõe pensar alguns dos velhos problemas dos cursos de História, irradiados em matrizes curriculares que, tais como a Hidra de Lerna, parecem ter muitas cabeças. A intenção é contribuir para o debate sobre a formação docente em História nos dias atuais.

No interior da luta pela redemocratização do país, em finais da década de 1970 e ao longo da década de 1980, vimos recrudescer debates e reivindicações por mudanças no cenário educacional brasileiro. Pode-se destacar, na esteira desses combates, o forte movimento por mudanças nos cursos de formação de professores, que, em seus avanços e recuos, rupturas e permanências, ainda estão em andamento no presente. Em certa medida, pode-se constatar que essas discussões e as reformas instituídas acompanharam e foram impulsionadas pelo movimento internacional de profissionalização do ensino e da formação para o ensino. Essas são circunstâncias que pareceram delinejar um horizonte comum para diferentes países, convergindo e dinamizando as variadas reformas e os debates realizados nesse âmbito (TARDIF, 2002; 2008).

As recorrentes discussões e avaliações relacionadas à formação docente inicial em História inserem-se nesse movimento, ao mesmo tempo em que recortam outras alterações e renovações no campo historiográfico, curricular e do ensino de História, desencadeadas a partir da década de 1980, o que significou a legitimação e a revalorização da História, assim como da Geografia, como área de saber específico (FONSECA, 1996; 2003; 2007). Atualmente, nota-se também a convergência de uma série de questões ligadas à formação docente inicial em História, sobretudo relacionada aos desafios colocados aos cursos de graduação que formam professores para a Educação Básica, no sentido de atender às atuais (e, ao mesmo tempo, datadas, convém sublinhar) e multidimensionais demandas políticas, econômicas, sociais e culturais das escolas e do ensino de História em particular.

Faz-se importante não esquecer que currículos são construções sociais, produtos historicamente contingentes, campo de disputas e combates, portanto de relações de poder. Tomaz Tadeu da Silva alerta que

a construção de um currículo é um processo que envolve fatores lógicos, epistemológicos e intelectuais, que convivem lado a lado com determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, bem como com propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça e ao gênero (SILVA, 1995, p. 8). Nesse sentido, sempre que observamos mudanças nas matrizes curriculares, nos deparamos com territorialidades, com correlações de forças, com convicções e também com acomodações.

Com a experiência de quem ativamente tomou parte nesse campo de forças em torno de reformas curriculares dos cursos de História, Déa Fenelon, no VII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH), realizado em Belo Horizonte, em fevereiro de 2004, narrou aspectos que envolvem situações de reformas que servem para analisarmos o território em que se movimentam as atuais mudanças na área. Déa Fenelon afirmou que, em momentos decisivos de alterações e/ou mudanças nos currículos dos cursos de História, “oportunidades foram perdidas, posições defensivas prevaleceram e nossa criatividade para reinventar o que gostaríamos que fosse uma grade curricular que correspondesse às expectativas se mostrou pequena e acanhada”. Mesmo sendo memórias relativas a outros tempos e lugares, não deixa de ser importante a constatação de que, embora tenha havido avanços,

a maioria de nossos cursos de História não soube ou não quis aproveitar a oportunidade e, de certa maneira, eles continuaram, em maior ou menor escala, presos a concepções antigas de seriação cronológica espacial, surgindo como novidade a “requestionada” proposta de História da África, que afinal agora se torna obrigatória por decreto (2008, p. 129).

A pergunta de Déa, feita aos participantes do ENPEH, instiga o debate: “Por que, na prática, nós, historiadores e pesquisadores sobre o ensino de História, estamos tão afastados do que acontece em outras áreas que também lidam com a questão da Educação?” (2008, p. 103).

Na esteira dessa pergunta e das lacunas que ela pressupõe, pergunto: Que professores de História estamos formando e como os estamos formando? Que efeitos e resultados as práticas e o estágio, como disciplinas curriculares, produzem na formação docente? Certamente existem várias respostas a essas perguntas, afinal elas nem são originais,

muito menos guardam o bom cheiro do frescor. Nesse sentido, não há, aqui, a intenção de elaborar outras respostas, mais convincentes, novas ou mesmo melhores. Bem, por que então fazê-las novamente? Há algumas respostas potencialmente instigantes a esta última pergunta, entre elas a urgência de repensar tais questões após o aumento da carga horária das práticas e do estágio, que, em teoria, indicou amplas reformas nos programas curriculares dos cursos de licenciatura. Esse cenário reacendeu debates antigos sobre velhos problemas presentes nos cursos de formação: dicotomia entre teoria e prática, licenciatura e bacharelado, subordinação do ensino em relação à pesquisa, formação aplicacionista, etc.

Penso que essas questões, já longamente debatidas nas décadas de 1980 e 1990, por diferentes profissionais, de campos de saber também distintos, apresentam-se muito atuais. Uma atualidade incômoda, que nos confronta com as complexidades próprias da formação inicial, mas, sobretudo, com as relações de poder que produzem as hierarquias, os saberes, os lugares e as posições sociais ocupadas pelos sujeitos e os discursos nesse debate de longa duração. Lembrando Michel Foucault, lida-se também, nesse caso, com uma produção de discursos que é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, bem como dominar os acontecimentos (FOUCAULT, 1998, p. 9).

A repetição das mesmas questões, assim, é uma opção política de quem possui a sensação de que ainda não elaboramos perguntas suficientes sobre a formação docente inicial junto aos acadêmicos/as e também demais colegas, professores/as do curso de História. E, talvez, porque não tenhamos feito essas perguntas e pensado nelas com mais frequência e profundidade – ou mesmo produzido respostas que positivasse erosões amarras que nos prendem ao discurso que estabelece hierarquias materiais e simbólicas entre ensino e pesquisa -, sigamos com dificuldade de ressignificar a formação docente nos currículos do curso de História. Há as dificuldades em empreender operações que substancialmente possam estabelecer o rompimento definitivo com a noção que reduz os componentes curriculares relacionados às práticas e ao estágio à “parte prática e instrumental” do curso, subordinada à “teoria”.

Nos últimos anos, essas e outras questões têm acompanhado as preocupações sobre o ensino de História, mas também, e principalmente, aos problemas a ele relacionados e a suas articulações com a formação

inicial. Observando outras práticas pedagógicas, não apenas as dos/as acadêmicos/as da disciplina de estágio supervisionado, mas também de professores/as de História dos ensinos fundamental e médio, que já concluíram o curso de graduação há algum tempo, não é difícil dar-se conta das já bastante anunciadas dissonâncias entre o que é produzido sobre História e seu ensino nas universidades, e o que efetivamente acaba chegando às aulas de História na educação básica. Certamente que a análise dessa situação deve considerar multidimensionalmente os diferentes fatores que concorrem para esse descompasso, e não somente a formação inicial. Contudo, no tocante à formação inicial, há a urgente necessidade de reflexões não apenas sobre as relações entre ela e as práticas pedagógicas, mas também, e sobretudo, sobre as questões epistemológicas relativas ao currículo de formação inicial do profissional de História: professor/a e pesquisador/a. Rever essas questões de modo sistemático no âmbito de cada curso poderia, e muito, contribuir para a construção de propostas substantivas para a elaboração de outras perspectivas de formação, que respondam de modo mais significativo às questões colocadas atualmente aos processos e práticas do ensino de História nas escolas.

As reformas e o cenário catarinense: breves notas

Atualmente, Santa Catarina possui 11 cursos de História oferecidos pelas universidades que compõem a Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe)² e pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)³. Segundo dados da Acafe e da UFSC, tais cursos formaram, em 2005, 218 novos professores de História para atuarem na educação básica (SED/ACAFE, 2008, p. 10). Desses cursos, apenas os de História da UFSC, da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc)⁴ e da Fundação Universidade Regional de Blumenau (Furb)⁵ oferecem licenciatura e bacharelado unificadamente. Entre as citadas, apenas a UFSC e a Udesc são públicas e gratuitas, condição que serviu de critério para uma descrição pouco mais detalhada, convém informar.

O curso de Graduação em História da UFSC foi criado e reconhecido em 1959, com a incorporação da Faculdade Catarinense de

Filosofia por essa universidade. Na década de 1960 e até quase o final da década de 1970, foram oferecidas duas habilitações: Licenciatura Curta (1º grau) e Licenciatura Plena (2º grau). Posteriormente, a licenciatura curta foi extinta e, já na década de 1980, o curso ofertava duas opções: licenciatura e bacharelado. A partir de 1991, porém, após novas alterações em sua matriz curricular, passou a oferecer unificadamente as duas habilitações. Em 2006, começou uma série de discussões sobre outras mudanças, com a finalidade de adequar o curso às novas regulamentações definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). O curso de História da UFSC passou a oferecer, a partir de 2007, as práticas curriculares em 330 horas-aula, distribuídas entre as disciplinas obrigatórias, e 144 horas-aula como optativas, oferecidas no Laboratório de Ensino de História (LE). O Estágio supervisionado seguiu como responsabilidade do Departamento de Metodologia de Ensino, com 486 horas-aula.⁶

O curso de Graduação em História da Udesc iniciou em 1989, com a extinção do curso de Estudos Sociais, que havia sido criado em 1973, sendo ministrado desde 1974. Já a partir de 1995, passou a oferecer unificadamente as habilitações bacharelado e licenciatura. O curso de História dessa instituição possui uma particularidade em relação à UFSC e a tantas outras universidades: os professores responsáveis pelas práticas curriculares e pelo estágio supervisionado são lotados no Departamento de História, e não no de Educação. A nova proposta de mudança da matriz curricular foi aprovada em 2003 e implantada a partir do segundo semestre de 2004. A partir de então, foram criadas duas disciplinas para as práticas: Imagem e Som I (144 horas-aula) e Imagem e Som II (144 horas-aula), propostas para o segundo e o terceiro semestres, respectivamente. As disciplinas Patrimônio Cultural I (72 horas-aula) e Patrimônio Cultural II (144 horas-aula) passaram a ser oferecidas no quarto e no quinto semestres, respectivamente. Também foram instituídas as disciplinas Estágio Supervisionado – Docência em História I (72 horas-aula), Estágio Supervisionado – Docência em História II (144 horas-aula) e Estágio Supervisionado – Docência em História III (198 horas-aula), realizadas, respectivamente, no quinto, no sexto e no sétimo semestres.⁷

De certa forma, não constitui surpresa o fato de que apenas quatro cursos de História, UFSC, Udesc, Unesc e Furb, tenham mantido a opção da oferta unificada de licenciatura e bacharelado (não sem enfrentamentos, é claro), após as mudanças nas matrizes curriculares para

as necessárias adequações às resoluções do CNE/CP números 1/2002 e 2/2002, já que o aumento da carga horária inegavelmente alterou, entre outras coisas, os custos dos cursos, tornando-os mais caros. Assim, nos últimos cinco anos, parte significativa das universidades catarinenses deixou de oferecer o bacharelado, oferecendo apenas a licenciatura. Convém aqui destacar que também a concorrência com os cursos de História oferecidos a distância, com mensalidades inferiores, provocou mudanças na oferta de cursos de História no cenário catarinense. Ou seja, universidades que tradicionalmente ofereciam o referido curso em regime presencial passaram a oferecê-lo em regime especial¹⁸ ou completamente a distância¹⁹. Para além de outras implicações, as mudanças citadas atingiram diretamente os docentes dessas instituições, que foram demitidos ou viram sua carga horária de trabalho diminuir drasticamente, o que implicou a diminuição dos salários.

Essas e outras questões foram diagnosticadas em seminário organizado pela Secretaria de Estado da Educação/Diretoria de Ensino Superior e Sistema Acafe, que enfocou as licenciaturas em Santa Catarina. Etapas regionais ocorreram entre 2006 e 2007, em diferentes cidades, com a participação de representantes de instituições que atuam na formação de professores. Tais encontros objetivaram buscar subsídios para a elaboração de políticas para os cursos de licenciatura, a partir de diagnósticos da formação inicial para a educação básica no estado. O documento final produzido a partir da realização desse seminário, publicado em 2008, não avançou muito em termos de propostas efetivas, mas, em certa medida, ampliou e publicizou a discussão sobre as interrogações e inquietações ligadas ao atual cenário das licenciaturas no estado, com ênfase para as reformas curriculares em implementação ou ainda em fase de discussão frente às Diretrizes Nacionais de Formação de Professores. A pergunta que emergiu do referido documento e que, afinal, já foi formulada, tendo em conta sua resposta, é:

As Instituições de Ensino Superior (IES) de Santa Catarina têm realmente acompanhado e pesquisado os avanços teóricos na área da educação, que postularam a ruptura com o paradigma tecnicista e a construção de uma nova base comum de formação como instrumento de luta contra a degradação da profissão? (SED/ACAFE, 2008, p. 09)

As referidas alterações ainda estão em curso e suas consequências ainda não estão suficientemente debatidas para permitir análises mais densas ou mesmo respostas definitivas. Isso faz com que as questões levantadas neste artigo tenham o caráter transitório de uma história do tempo presente, que se arrisca a encontros “demasiado ardentes” com questões que lhe são muito próximas e pertencem ao um passado bastante recente. Contudo, em pesquisa realizada mais recentemente, foi possível reconhecer - tanto nos debates realizados no âmbito da UFSC e da Udesc quanto em narrativas orais de professores e professoras de História egressos dessas universidades a partir do final da década de 1970 – permanências sobre as noções relativas aos “componentes práticos” do curso e aqueles entendidos como “teóricos”. A questão da subordinação da prática em relação à teoria e do não-reconhecimento da prática como uma instância de produção de saber apresenta-se como grande desafio de ordem epistemológica para o campo de formação de professores. O não-rompimento com tais discursos tem funcionado como fator que impede a ressignificação da formação docente nos cursos de História pesquisados.

A pesquisa desenvolvida no Departamento e Programa de Pós-Graduação em História da Udesc, intitulada “História, memórias e subjetividades: a formação do/a professor/a de História e suas práticas pedagógicas – Santa Catarina 1980/2000”¹⁰, objetivou estudar a formação dos professores e professoras de História, assim como destacar suas práticas pedagógicas e seus saberes docentes apropriados e reelaborados durante a formação inicial e a prática na educação básica. Tendo a história oral como alternativa metodológica, foram realizadas diferentes entrevistas com egressos e profissionais das universidades públicas do estado de Santa Catarina, UFSC e Udesc.

As narrativas orais e o diálogo com outras fontes, como programas curriculares dos cursos de História dessas instituições, planos de ensino, materiais didáticos e projetos educacionais das décadas de 1970 a 2000, permitiram analisar a formação docente em sua articulação e ressignificação com o vívido. Perspectiva que se desdobrou em outras preocupações que levaram a pensar como se constituem e se modificam os saberes dos professores e professoras em relação à História e a seu ensino, e, no limite, a problematizar questões relacionadas à formação docente inicial, à natureza da História e do ensino de História.

As mudanças concernentes ao ensino de História e aos processos de formação de professores/as, no que se refere aos referenciais teóricos e metodológicos ainda em curso, constituem-se em desafios tanto para os cursos de formação quanto para os/as professores/as que atuam na educação básica. Para estes/as últimos/as, há ainda outras questões com as quais devem lidar em seu cotidiano, já que o aumento, nas últimas décadas, das exigências em relação aos/as professores/as (sem que isso tenha sido acompanhado por mudanças significativas no processo de formação) também contribui para o aumento de contradições no exercício da docência, acentuando fissuras antigas e abrindo outras, como aquelas relacionadas à crise de identidade, à baixa autoestima e o mal-estar docente (ESTEVE, 2005).

Da mesma forma, questões relativas ao ensino e à formação de professores de História vêm sendo destacadas nos últimos anos em diferentes pesquisas. É possível perceber a ênfase nessas questões através das apresentações e discussões feitas em seminários como: “Perspectivas do Ensino de História”, “Encontros de Pesquisadores do Ensino de História” e também nos “Simpósios Nacionais de História”, organizados pela Associação Nacional de História (Anpuh). Os trabalhos e pesquisas apresentados e debatidos nesses eventos demonstram a crescente preocupação em relação ao ensino/pesquisa na formação inicial, ao processo de construção da prática pedagógica e também em relação à identidade do/a professor/a de História.

Com variações teóricas e metodológicas, diferentes autores vêm analisando e fazendo a crítica aos elementos constitutivos do “tornar-se professor/a”, buscando compreender não apenas o processo, mas também as posturas assumidas pelos/as professores/as em seu cotidiano de trabalho (FONSECA, 1997; 2003; TARDIF, 2002; NÓVOA, 1992; MONTEIRO, 2007). Em relação à área da História, Selva Guimarães Fonseca (2003) chama a atenção para o fato de que as discussões sobre a formação e a profissionalização de professores/as vêm sendo acompanhadas por questões políticas e pedagógicas que envolvem historiadores/as, professores/as formadores/as da área pedagógica, professores/as de História de diferentes níveis e sistemas de ensino, assim como associações sindicais e científicas. Nesse sentido, o exercício de pensar a formação do/a professor/a de História e suas práticas pedagógicas deve considerar, nos aspectos contextuais e históricos inerentes a esse processo, não

apenas os institucionais, mas também as lutas e disputas políticas aí travadas, a produção de significados sobre diferentes experiências de vida, saberes, tensões, expectativas, afetividades, motivações, etc. Deve-se também considerar que esse processo mobiliza diferentes saberes, experiências e dimensões da vida dos sujeitos.

Nessa perspectiva, faz-se importante destacar que, embora neste artigo sejam privilegiados os significados e noções relacionados à formação inicial, às práticas e ao estágio curriculares, certamente não considero que a formação docente se restrinja ao curso de graduação. Porém, há que se pesar algumas questões envolvidas nessa posição. Embora concorde com Nóvoa (1992), que afirma que a formação docente se constitui um processo que tem suas raízes na formação ambiental e que continua no curso de formação docente e no decorrer das vidas dos sujeitos – ou seja, que, na análise da formação, é fundamental considerar os sujeitos e os saberes que mobilizam e constroem ao longo de suas vivências –, penso que esse postulado não deve servir para perspectivar que pensamento e ação docentes funcionem sempre por intuição. No ensino habitam atividades intelectuais, discursivas e linguísticas (TARDIF, 2008, p. 39-40) e é, sobretudo, na formação inicial que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção dos saberes docentes (FONSECA, 2003, p. 60).

Assim sendo, para efeito das análises deste artigo, foram feitos alguns recortes, buscando isolar as falas que se referem particularmente à disciplina de Prática de Ensino e ao estágio supervisionado. Tais recortes foram utilizados com o objetivo de criar janelas em que o olhar fosse dirigido para as concepções que sustentam discursos sobre determinado aspecto da formação. Nesse sentido, embora tenha realizado mais um exercício de interpretação dessas narrativas, que certamente contam mais sobre significados do que propriamente sobre eventos (PORTELLI, 1997, p. 31), seus significados podem servir como fios que devem ser tecidos articulando-os às discussões e aos estudos realizados sobre o tema.

Memórias sobre o lugar e o não-lugar da prática de ensino na formação inicial

As dez entrevistas realizadas com três professores e sete professoras de História, e que ajudaram a produzir a escrita deste artigo, ocorreram entre 2006 e 2007. Cada entrevista, que durou cerca de 60 minutos, foi gravada em meio digital e transcrita. Todas foram devidamente autorizadas, porém, mesmo assim, optou-se por proteger as identidades daqueles/as que as concederam, fazendo uso de pseudônimos.

Esses/as profissionais estão em diferentes momentos de seus percursos de trabalho e de vida; são homens, mulheres, brancos e negros, formados entre o final da década de 1970 e a de 1990. Alguns atuam em escolas públicas de ensino fundamental e médio e outros, depois de trabalharem em escolas de educação básica, trabalham no ensino superior. Lembro que todos são egressos dos cursos de História da UFSC ou da Udesc, portanto são e seguem sendo constituídos como professores/as de História. Explorar suas narrativas numa perspectiva histórica impõe percebê-las como “atos interpretativos, processos constantes de atribuição de significados, expressões da consciência de cada uma sobre a realidade vivida” (KHOURY, 2004, p. 123).

As narrativas feitas pelos professores e professoras de História, as tentativas de organizarem suas lembranças e recomparem histórias são percebidas e pensadas como representações da apreensão do mundo social, dos sentidos construídos em torno desse universo, sendo que não se constituem percepções “neutras”. Mesmo num relato, as pessoas constroem narrativas sobre si mesmas e o passado é sempre uma representação (CHARTIER, 1990, p. 17). Em seus ritmos e oscilações, as narrativas percorreram caminhos e deixaram rastros sobre representações relativas à natureza da História, à decisão de fazer o curso, ao período de formação, ao estágio docente, à identificação com determinados professores/as, metodologias e áreas de conhecimento histórico.

Considerando que o resultado de uma entrevista é sempre produto de ambos, narrador/a e pesquisador/a, é possível que este texto apresente sutis distorções, pois a voz da pesquisadora foi omitida e “quando a voz do pesquisador é cortada, a voz do narrador é distorcida” (PORTELLI, 1997, p. 36). Ainda assim, recortando apenas as falas dos/as narradores/as, é possível inferir que os sentidos sobre eventos e situações

nelas traduzidos oferecem um amplo espectro de análises e reflexões. São exercícios que permitem olhar para essas narrativas históricas em suas relações com outras já produzidas, possibilitando pensar como diferentes sujeitos partilham e ressignificam construções sobre a formação em História e, em particular, sobre a prática de ensino. Esses olhares possibilitem seguir rastros sobre as mudanças e permanências contidas nas concepções sobre o estágio docente supervisionado no tempo presente.

Mariana, professora de Prática de Ensino de História nas décadas de 1980 e 1990, elabora uma ideia de como a disciplina era concebida naquele momento:

Eu não tenho vergonha nenhuma de dizer isso. Era assim: nos Departamentos de História, o professor de Prática de Ensino era sempre visto como aquele que não precisava estudar muito, “não deu pra isso”, “não deu pra aquilo”, “vai dar Prática de Ensino”, porque daí manda para as escolas, que não teria muitas demandas. Isso foi uma coisa que ficou no meu imaginário. (...) Porque não se fazia pesquisa (...) a prática de ensino tinha essa pecha e várias colegas minhas diziam pra mim, como amigas: “sai da Prática de Ensino, porque o que tu está fazendo na Prática de Ensino? A Prática de Ensino não vai te levar a nada”.¹¹

Essa forma de conceber o/a professor/a de Prática de Ensino, acima relatada e ainda fortemente presente no “imaginário” da professora Mariana, faz parte de uma discussão datada historicamente e que, de certa forma, remonta ao momento em que a Prática de Ensino veio a se tornar obrigatória no currículo das licenciaturas (Parecer n. 292/62). Uma conjuntura histórica que propiciou a validação de uma perspectiva em relação ao saber, notadamente hierárquica, que referendou, durante muito tempo, a concepção segundo a qual o professor era considerado simples instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros. Tanto a Prática de Ensino quanto o sujeito professor da disciplina eram - na estrutura hierárquica dessa concepção - considerados inferiores em relação às demais disciplinas e profissionais do curso. Segundo Ana Maria Monteiro, nesse modelo, o saber é o conhecimento científico por exceléncia e os níveis de conhecimento mais próximos da prática seriam vistos como subordinados e, consequentemente, inferiores (MONTEIRO, 2007, p. 19).

Esse lugar atribuído à Prática de Ensino de História é percebido pela professora Mariana como um não-lugar:

Era um lugar, era o não-lugar, e eu não queria esse não-lugar pra mim. (...) O que que alguns colegas faziam? Colocavam os alunos na escola e não iam lá. Faziam os relatórios de qualquer jeito. O próprio Departamento de História também não considerava esse lugar do ensino da História. Agora, tem um detalhe que é bem paradoxal: quando eu dava, porque eu tinha me gabaritado - não pela minha competência, mas porque eu estava sempre lá, porque eu dava aula teórica também e porque eu pesquisava -, eu fazia ter um lugar aquilo ali. Eu dava textos. Os outros eram como se fosse só prática, que não tinha texto, não tinha uma epistemologia que sustentasse.¹²

Um balanço sobre a prática de ensino “dos últimos vinte anos”, apresentado no Encontro Nacional de Prática de Ensino, em São Paulo, no ano 1983, pela professora e historiadora Elza Nadai, dá conta de que as questões pontuadas pela professora Mariana já estavam sendo alvo de intensas discussões e problematizações no início da década de 1980. O texto é contundente quanto à denúncia da desvalorização da docência em relação ao lugar ocupado pela pesquisa nas universidades. Escreve ela: “A formação do professor nunca ocupou lugar privilegiado nas atenções da Universidade; isto para não dizer que vem se tornando um objetivo de menor importância na vida universitária” (NADAI, 1988, p. 31). Sobre a prática de ensino, chama atenção ainda para a crescente tendência de dicotomizar as discussões relativas à área como “formação teórica e formação pedagógica”, ou entre teoria e prática, que valorizava o ensino como um ato neutro e técnico (1988, p. 32-33).

Para aqueles que foram acadêmicos e acadêmicas dos cursos de História, tanto da UFSC quanto da Udesc, nas décadas de 1980 e 1990, as experiências do estágio são reconstituídas a partir de outros lugares, mas que, de algum modo, também se ligam às análises realizadas por Elza Nadai e às impressões da professora Mariana. É o que se percebe no relato da professora Beatriz, que foi aluna da UFSC entre 1978 e 1982, e desde então atua na educação básica da rede pública estadual. Sobre a prática de ensino, da qual diz não se lembrar muito bem, recorda aspectos que dão indícios sobre a forma como a disciplina era organizada:

Primeiro fazia a curta, depois fazia a plena. (...) Aí nós fizemos o ensino fundamental no Edith (Escola Estadual Edith Gama Ramos, no Bairro Capoeiras, Florianópolis) e o ensino médio no Aplicação (Colégio de Aplicação da UFSC, no Bairro Trindade, Florianópolis). (...) Eu era muito corajosa, sabe? E uma das coisas que me chamou atenção no estágio, assim... é que a gente ficou um pouco nervosa. Formavam-se as equipes e a partir dali

a gente ia, fazia a aula de observação e depois começava a preparação para o estágio. A gente preparava as aulas e eu já trabalhava com os movimentos, eu já era catequista, então já tinha a noção de trabalhar pelo menos com grupos.¹³

O professor César, que frequentou o curso da Udesc entre 1990 e 1994, também reconstitui suas lembranças sobre o estágio docente, realizado uma década depois de Beatriz:

Nosso estágio se realizou em duas escolas. O de primeiro grau, na Escola Aderbal Ramos da Silva (Estadual, localizada no Bairro Estreito, Florianópolis), e o de segundo grau, na Escola Aníbal Nunes Pires (Estadual localizada no Bairro Capoeiras, Florianópolis). Nós tínhamos... foi um ano de estágio propriamente dito e preparação para o estágio. As duas últimas fases do curso eram referentes ao estágio. Até uma coisa bem excessiva. (...) A realização do estágio pra mim não foi difícil porque eu já tinha atuado como professor durante o tempo que eu estava fazendo faculdade. Eu era funcionário público na época e pedi demissão. Eu trabalhava no colégio Aderbal Ramos da Silva, aí então fiquei dando aula como ACT na escola. Então pra mim eu não via grande dificuldade em exercer o estágio, até porque eu já estava exercendo, já tava dando aula antes. Com certeza a experiência faz uma diferença na hora, só que faz parte do ser humano. Aquela coisa, aquele que estava mais nervoso, o qual a turma procurava sempre apoiar, tá junto na hora de dar aula, a preparação da aula, a escolha do assunto, a forma como tu ia dar aula.¹⁴

Os professores citados construíram suas narrativas buscando operações que pudessem reconstituir um pouco da forma como o estágio estava organizado e de como se relacionavam com ele. Observar aulas no campo de estágio, preparar aulas, pensar conteúdos e formas de repassá-los são noções atravessadas pelo nervoso de uns, a maior tranquilidade de outros, deslocamentos, afetos e frustrações. Para além dessas questões, importa pensar que a forma como cada um procurou estabelecer uma narrativa que traduzisse suas representações sobre a disciplina de Prática de Ensino e o próprio momento do estágio docente remete a permanências sobre o lugar que essa etapa ocupava no currículo do curso. Também outras questões juntam-se a essas, como as impressões sobre a Prática de Ensino apontadas pelo professor Antônio, aluno da UFSC entre 1995 e 1999:

Foi bem livre, leve e solto. Não. Livre, pesado e solto (risos). Foi bem complicado. E que eu lembro, deixa ver, a gente fez... Começou em sala de aula, aí você faz o semestre e já entra em sala de aula e termina tudo. (...) Eram muito poucas as aulas, começava basicamente com aula, uma ou duas semanas, levava alguns textos. Eu lembro que eu tinha, e tenho até hoje, algumas regras de como se comportar em sala de aula. Tinha mais ou menos umas 40 regras.

Pergunta: Lembra de como eram essas regras?

O professor nunca deve, sei lá, nunca deve subestimar o aluno por isso e aquilo. O professor deve, quando o aluno reclamar, ele deve fazer tal coisa... Basicamente isso: regras de como deve ser um professor. E era um professor em termos gerais, não era um professor de História. Passava aquilo lá e depois nós assistíamos umas duas semanas de aulas da professora ou do professor da escola e depois estávamos em sala de aula.

Pergunta: Lembra de como foi essa aula que o professor deu?

É, lembro, lembro. Falei sobre o “entre guerras”. (...) Eu lembro, foi complicado, a gente não tinha orientação, assim, tinha uma orientação, mas era uma orientação muito formal. Essa orientação era uma folha escrita, o que a gente deve fazer e eu lembro que, inclusive na aula que eu dei, só tava o professor da turma nessa primeira aula.¹⁵

Embora alvo de críticas e análises já na década de 1980, a disciplina de Prática de Ensino e o estágio aparecem nessas lembranças - que percorrem duas décadas - alocados ao modelo de racionalidade técnica. O professor como um técnico, responsável por aplicar rigorosamente, na prática, os princípios gerais e conhecimentos oriundos da pesquisa. O estágio como a formalização prática, fronteira separando a teoria, os conteúdos específicos, da aplicação; marco que assinalaria o fim de um processo de formação, lugar da técnica, da instrumentação, subordinado à produção científica, à pesquisa, enfim, o “não-lugar”, como tão bem definiu a professora Mariana. Lugares e noções que seguem sendo reafirmados e atualizados, como na fala de Fernando Henrique Cardoso, em seu infeliz comentário sobre a greve de professores, que circulou, em 2001, em diferentes veículos da imprensa escrita e falada: “Se a pessoa não consegue produzir, coitada, vai ser professor”.

Em certa medida, parece-me que são esses discursos, sustentados e distribuídos por condições de existência (FOUCAULT, 2000), que reinstalam e atualizam hierarquias materiais e simbólicas sobre a história escolar e história acadêmica. Convém sublinhar que outros

estudos realizados sobre formação docente também destacam essa permanência. Cito como exemplo a pesquisa realizada por Ilka Miglio de Mesquita (2000) sobre os cursos de licenciaturas em História de universidades mineiras, que, em meio a projetos de mudanças, observou as mesmas dicotomias, as distâncias, as relações de poder e as hierarquias mantidas entre os saberes acadêmicos e os escolares.

Negar a disciplina de Prática de Ensino como um não-lugar, reivindicando um lugar também epistemológico, de pesquisa e de produção de conhecimento, foi o caminho encontrado pela professora Mariana para contrapor-se à ideia que sobressaía à época. Tal postura se insere nos movimentos que ocorreram nos anos 1980 e, especialmente, nos anos 1990, quando uma multiplicidade de debates e combates foi realizada em defesa de outro processo de formação do/a professor/a de História, buscando deslocar e mesmo romper com as estruturas de pensamento vigentes.

Para Selva Guimarães Fonseca, que participou desses movimentos, as críticas realizadas se processaram articuladas “à defesa de uma formação que privilegiasse o professor/pesquisador, isto é, o professor de história produtor de saberes, capaz de assumir o ensino como descoberta, investigação, reflexão e produção” (2003, p. 62). Pensando nas mudanças, sem esquecer as permanências, torna-se importante perguntar: apesar das mudanças, quanto subsiste hoje das permanências percebidas na década de 1980 nos currículos dos cursos de História, nos significados atribuídos à Prática de Ensino e seu lugar na formação docente? Enfim, o que herdamos desses modelos?

Nos últimos 30 anos, ajustes e reajustes foram sendo realizados na organização e na estrutura dos cursos de licenciatura e, por extensão, na disciplina de Prática de Ensino. A mais recente mudança, em meio a esses fluxos reformistas (Resoluções CNE/CP números 1/2002 e 2/2002), aumentou a carga horária obrigatória tanto das práticas curriculares quanto do estágio docente, impondo significativos e importantes desafios aos cursos de formação inicial, de modo geral, e, em particular, àqueles que formam unificadamente o licenciado e o bacharel. Certamente não foram mudanças apenas relativas à carga horária. Somam-se a elas posturas assumidas sobre as práticas curriculares e o estágio supervisionado e seus lugares no currículo e na formação profissional, posturas que buscam romper radicalmente com as concepções anteriores,

espessando os discursos, numa tentativa de validar o estágio supervisionado como campo de saber e pesquisa.

Contudo, se o escandir das políticas de formação docente informa mudanças, também evidencia armadilhas, convém não esquecer. As reformas realizadas, principalmente aquelas visando a atender as regulamentações criadas nos últimos anos, incluindo as Diretrizes Nacionais de Formação de Professores, apresentam, por vezes, matrizes curriculares que lembram verdadeiros “monstros conceituais de várias cabeças”, que ao invés de desconstruir a Hidra parecem atualizá-la. No texto das Diretrizes específicas para o curso de História, as “competências e habilidades” que devem ser desenvolvidas na formação são separadas em gerais e específicas, sendo específicas da licenciatura: a) Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio; b) domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino (BRASIL, CP 492/2001, p. 8).

Além das dicotomias evidentes entre teoria e prática, presentes no texto das Diretrizes, e que reverberam nas matrizes dos cursos, observam-se, ainda, a falta de entendimento e de clareza da concepção de prática como componente curricular e suas diferenças em relação ao estágio curricular supervisionado. Outras pesquisas realizadas destacam que a concepção sobre as disciplinas de práticas curriculares comumente são percebidas pelos professores dos cursos de graduação como “ir à escola” ou “dar aula” imbricada com os lugares do estágio supervisionado. Talvez essa confusão se deva, em alguns aspectos, ao desconhecimento, por parte da maioria dos docentes dos cursos de História, da definição da prática como componente curricular e do estágio supervisionado, definição esta presente nas resoluções do CNE/CP números 1/2002 e 2/2002. Esse desconhecimento leva muitos profissionais a confundirem prática curricular com estágio supervisionado. Uma confusão que também remete à tradicional forma de como a disciplina curricular de estágio supervisionado era nomeada e reconhecida nas matrizes dos cursos de História da UFSC e da Udesc, ou seja, “Metodologia e Prática de Ensino de História” ou apenas “Prática”. Após as alterações nas matrizes curriculares, porém, a disciplina passou a ser nomeada como Estágio Supervisionado em História (UFSC) e Estágio Supervisionado – docência em História (Udesc), a fim de que se diferen-

ciassem das disciplinas de Práticas Curriculares. Junto a essas concepções e confusões, há reiterações de velhas noções incrustadas nas reformas, as quais indicam a utilização de pressupostos progressistas como o modelo de integração, convivendo com propostas enraizadas numa rationalidade técnico/instrumental (KRAHE, 2004; TOMAZETTI, 2007).

A necessidade de se pensar a formação inicial se impõe com força e urgência no presente, pois o que se observa, no momento em que os cursos de História vivenciam a exigência do aumento da carga horária das práticas e do estágio, ainda são matrizes curriculares bastante fragmentadas, amontoados de disciplinas que pouco ou nada dialogam entre si, carentes de princípios e coerências elementares, incapazes de fornecer bases para a problematização da formação docente inicial. Podem-se inferir avanços nos currículos normativos e prescritivos para a educação básica, que podem ser observados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (já com as alterações propostas pela inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Lei 11.645/08) e Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo. Contudo, esses avanços não foram acompanhados na mesma medida pelos cursos de graduação. Os currículos dos cursos de graduação em História têm-se mostrado, de certa forma, refratários a mudanças estruturais em seus programas curriculares. De “novo”, restam, como já bem lembrado por Déa Fenelon, a “requentada proposta de História da África” (2008, p. 129) e as disciplinas optativas, que, muitas vezes, acabam por dar mais visibilidade às pesquisas realizadas pelos docentes que as oferecem do que, de fato, suprir necessidades prementes na formação dos novos docentes.

Dessas cabeças conceituais resulta a enorme dificuldade de professores/as recém-formados em atenderem minimamente parte das expectativas das escolas, as quais sugerem trabalhos com projetos integrados ou interdisciplinares ou mesmo o ensino de uma História sensível à realidade de seus alunos/as, com outros recortes, como os temáticos e não os sequenciais, organizados por meio dos clássicos períodos históricos (Antiguidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea). Dessa forma, destaco a necessidade de as matrizes curriculares dos cursos de História também levarem em consideração outros saberes, para além dos normativos, cujas abordagens são deficientes – a exemplo das desigualdades de gênero, sexuais, étnicas, de raça, de classe, etc. –, mas

que são saberes absolutamente necessários nas relações escolares cotidianas, sinalizando a urgência da sua inclusão sistemática nos cursos de formação docente, para além dos tradicionais saberes históricos. Enfim, os currículos dos cursos de formação não formam docentes capazes de lidar com essas situações, pois como pedir que os profissionais trabalhem História por meio de outros recortes e aportes se o próprio currículo é ainda organizado pela clássica divisão quadripartite francesa?

As matrizes curriculares dos cursos de História da UFSC e da Udesc, mesmo após as reformas, seguem bastante fragmentadas. Muitos profissionais desses cursos resistem bravamente em assumir que também são responsáveis pela formação do professor de História. A fragmentação dos currículos, conforme pesquisas sobre formação e ensino realizadas há 20 anos, é um dos principais problemas da formação docente (TARDIF, 2008, p. 21). Portanto, os professores e professoras que atuam na formação, tanto nas disciplinas relativas aos conhecimentos e teorias da História quanto nas chamadas disciplinas pedagógicas, precisam assumir as interações necessárias e imprescindíveis ao programa, além de objetivar acompanhar e sustentar a busca por reformas que efetivamente quebrem a lógica disciplinar, segmentada, linear e cronológica dos currículos do curso de História.

Infelizmente, seguimos demasiado tímidos e conservadores em nossas mudanças, atualizando sentidos sobre o modelo aplicacionista do conhecimento mais que o desconstruindo. Volto a insistir, continuamos reiterando o velho modelo em que os alunos:

Passam certo número de anos a assistir às aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimento proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana. (TARDIF, 2002, p. 270)

Concordo com Maurice Tardif. Mais do que um modelo ideológico e epistemológico, esse modelo universal de formação é validado por todo um sistema de práticas e de carreiras universitárias, sobre as quais está inherentemente alocado (2002, p. 270). Nesse sentido, a incorporação da carga horária relativa à prática e ao estágio não foi

suficiente para erodir as estruturas que sustentam esse modelo, e nem poderia. Isso ocorre porque, basicamente, e em primeiro lugar, baseia-se em regulamentações institucionalmente prescritivas, que enunciam esse modelo, vide o texto das Diretrizes para a Formação de Professores e outras disposições legais sobre a formação inicial. E, em segundo lugar, porque outras mudanças necessariamente devem fazer parte desse movimento. A luta contra a concepção que forja esse modelo que sinaliza que o saber está somente ao lado da teoria, construído fora da prática e que a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber, e que a relação entre saber e prática só comporta uma relação de aplicação, deve ser constante e radicalmente rechaçada.

Os caminhos já foram traçados, precisamos percorrê-los. O debate deve ser ampliado dentro das universidades, devendo, ainda, alcançar as escolas de educação básica, bem como outros segmentos da sociedade. No tocante às escolas de educação básica, cabe chamar a atenção para o fato de que as pesquisas internacionais mostram que os programas de formação para o ensino considerados de qualidade têm como característica comum a efetiva parceria com as escolas (TARDIF, 2008, p. 24-25). Mesmo ciente do quanto heterogênea e diversa é a organização do ensino na educação básica brasileira, o que faz com que escolas de um mesmo bairro apresentem propostas pedagógicas e matrizes curriculares bastante diferentes entre si, não se deve prescindir da necessidade de estabelecer parcerias objetivas e substantivas, aproximando a formação inicial e a formação continuada.

Assim, o estágio docente deve ser entendido como componente curricular do curso de História que incorpora a pesquisa, constituindo-se em momento teórico em que a prática é problematizada e investigada. Insisto com os acadêmicos do curso de História da Udesc de que o estágio também se constitui como lugar de reflexão, de estudos teóricos, enfim, de pesquisa. Essa insistência busca afastar a compreensão corrente de que o “estágio é a parte prática do curso”, uma compreensão também incorporada por eles em operações discursivas difíceis de suplantar ou mesmo desconstruir.

Os discursos exercem seu próprio controle (FOUCAULT, 1998, p. 21) e, pensando nisso, é imprescindível estabelecer mecanismos para subverter, dobrar essa lógica incrustada em nosso sistema de pensamento. O estágio docente também é atividade teórica de conhecimento,

fundamentação, diálogo, intervenção, entre outros. Concordo com Selma Garrido Pimenta (2004) que indica que a pesquisa como método de formação de futuros professores e professoras se traduz na mobilização de pesquisas capazes de permitir a ampliação e as análises dos contextos em que os estágios se realizam. E mais, possibilitaria aos estagiários desenvolverem posturas e habilidades de pesquisadores/as a partir das situações de estágio (2004, p. 46). Isso contribuiria para formar de fato o/a professor/a pesquisador/a, que faz da sala de aula, dos processos e seus contextos objetos de pesquisa.

Uma possibilidade é tornar o estágio um momento de investigação, convidando e incorporando o/a professor/a da escola a participar de pesquisas junto aos estagiários/as e ao professor/a orientador/a do estágio. Ótimas iniciativas estão sendo realizadas na perspectiva da Educação Histórica¹⁶, levadas a cabo por pesquisadores/as do Paraná, de São Paulo e de Minas Gerais, e que podem e devem ser incorporadas ao estágio supervisionado. Essas iniciativas informam, de modo contundente, que precisamos quebrar e redimensionar o paradigma da aula-conferência nos estágios, pois esta evoca velhos sentidos em que “o professor prepara suas aulas com o objetivo de medir os conteúdos aprendidos durante o curso”. Dessa forma, o estágio permaneceria como o lugar de utilização desses conhecimentos, reduzido à aplicação. Os cursos de História da UFSC e da Udesc seguem reafirmando tal paradigma no presente. Encontram-se, inclusive, entraves institucionais para fugir a esse esquema reducionista da formação, como resoluções e instruções normativas internas. Resistências ferrenhas também por parte de alguns colegas de curso, que consideram que discutir ensino de História, educação, formação docente é perder espaço político no departamento, é ceder o lugar da formação do bacharel, do historiador, para o do licenciado, do professor. Dualidades, dicotomias, relações de poder atualizando a Hidra.

As lutas e reivindicações por outros lugares para o estágio só farão sentido se as práticas dessa “Prática” também forem deslocadas, alteradas, desconstruídas, contribuindo para a construção de uma epistemologia própria ao ensino e para a formação para o ensino, certamente sem perder de vista o diálogo com os conhecimentos da teoria da História e da pesquisa histórica, qualitativamente diferentes do ensino dessa disciplina e não hierarquicamente diferentes. Postura esta que só

aprofundaria e contribuiria de modo efetivo com o trabalho a ser realizado nas escolas, concebidas não mais como o lugar em que o acadêmico vai “dar aulas”, mas como o lugar em que os professores dos cursos e os acadêmicos tomam como espaço de investigação, ação e, no limite, intervenção.

Lembro aqui as reflexões de Henry Giroux, numa perspectiva em que pedagogia e cultura são campos de luta que se sobrepõem: “é preciso desenvolver programas nos quais os futuros professores possam ser educados como intelectuais transformadores que sejam capazes de afirmar e praticar o discurso da liberdade e democracia” (1997, p. 196). Sinto que, cada vez mais, esse também é um componente essencial do currículo: não prescindir das potencialidades da transformação, da crítica e da reflexão na ação docente na contemporaneidade.

Não há receitas, nem escolhas fáceis. Mas há escolhas. Sem enfrentarmos o problema da formação inicial de frente e com determinação, vamos continuar recuando pragmaticamente, cortando as cabeças da Hidra de forma ineficaz. Até quando vamos continuar cortando e reformando coisas em nossas matrizes curriculares que crescem e reinstalam os velhos problemas de sempre? Enquanto não formularmos respostas contundentes a essa velha pergunta, a Hidra deve seguir como metáfora.

Referências

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CP n.009, de 08/05/2001. Institui as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne>>. Acesso em 15/11/2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CP 2, de 19/02/2002. 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>>. Acesso em 15/11/2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. CES n. 13, de 13/03/2002. Estabelece as DCN para o Curso de Historia. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne>>. Acesso em 15/11/2009.
- ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. Porto/Portugal: Ed. Porto, 1995, p. 93-124.
- FENELÓN, Déa Ribeiro. Memórias profissionais. *Educação em Revista*. Revista do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: FAE/UFMG, n.47, p.127-134, jun. 2008.

- HESIODO (VIII-VII a.C). *Teogonia: a origem dos deuses*. 6 ed. Revisada e acrescida do original grego. São Paulo: Iluminuras, 2006.
- FONSECA, Selva Guimarães. A formação do professor de História no Brasil. *Estudos Leopoldenses*. São Leopoldo/RS, v.32, n.148, p.103-111, jul./ago. 1996.
- FONSECA, Selva Guimarães. A constituição de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de História na educação básica. In: MONTEIRO, Ana Maria; et al (Orgs.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: MAUAD X: FAPERJ, 2007, p.149-156.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de História*. Campinas/SP: Papirus, 2003.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Ser professor no Brasil: História oral de vida*. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 4 ed. São Paulo: Loyola, 1998.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- KHOURY, Yara Aun. Muitas memórias, outras histórias: cultura e o sujeito na história. In: FENELON, Déa Ribeiro; et al (Orgs.) *Muitas histórias, outras histórias*. São Paulo: Olho D'Água, 2004, p. 116-138.
- KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. Licenciaturas e suas modificações curriculares: as determinações legais do MEC-BR e os currículos da UFRGS. *Revista do Centro de Educação Universidade Federal de Santa Maria*, v. 29, n. 02, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/index.htm>>. Acesso em 15/7/2008.
- MESQUITA, Ilka Miglio de. *Formação de professores de História: experiências, olhares e possibilidades*. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia: UFU, 2000.
- MONTEIRO, Ana Maria. *Os professores de História. Entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- NADAI, Elza. A prática de ensino e a universidade. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (Coord.) *A formação do professor e a prática de ensino*. São Paulo: Pioneira, 1988, p. 29-34.
- NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa/Portugal: Don Quixote, 1992.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.
- PORTELLI, Alessandro. O que faz a História Oral diferente. *Projeto História*. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC/SP. São Paulo, n.14, p. 25-39, fev. 1997.
- RIBEIRO Jr. Wilson A. Os doze trabalhos de Héracles. *Graecia Antiqua*. Revista eletrônica. Disponível em: <<http://www.greciantiga.org/re/1/v1n1010.pdf>>. Acesso em 10/7/2008.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (Orgs.). *Aprender História: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: UNIJUI, 2009.
- SED/ACAFE. *As licenciaturas em Santa Catarina: diretrizes e desafios na formação de professores*. Florianópolis: SED; ACAFÉ, 2008.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA,

Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995, p. 190-207.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 5 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. XIV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p.17-46.

TOMAZETI, Elisete Medianeira, et al. Novos debates, velhas questões: algumas mudanças na formação docente. *Anais do 16º Congresso de Leitura do Brasil/COLE*, 2007. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/sem09pdf/sm09ss05_01.pdf>. Acesso em 10/7/2008.

UFSC. *Proposta Político Pedagógica do Curso de História*. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/historia/graduacao>>. Acesso em 10/11/2008.

UDESC. *Proposta Político Pedagógica do Curso de História*. Disponível em:

<<http://www faed.udesc.br/userimages/Caderno%20historia1.pdf>>. Acesso em 10/11/2008.

Notas

1 Versão ampliada de trabalho apresentado no XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) – Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas, realizado no período de 27 a 30 de abril de 2008, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, RS/Brasil.

2 A Acafe foi criada em 1974, com a intenção de integrar e consolidar as instituições de ensino superior mantidas com o apoio dos poderes públicos municipal e estadual e sustentada por fundações mantenedoras de instituições isoladas. Atualmente, a associação é composta por 16 universidades.

3 Excluem-se desses dados os cursos de História (licenciatura) oferecidos na modalidade a distância, tanto por faculdades e/ou universidades catarinenses quanto de outros estados.

4 Criciúma, Sul do Estado.

5 Blumenau, médio vale do Itajaí-Açu.

6 UFSC. *Proposta Político Pedagógica do Curso de História*. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/historia/graduacao>>. Acesso em 10/11/2008.

7 UDESC. *Proposta Político Pedagógica do Curso de História*. Disponível em: <<http://www faed.udesc.br/userimages/Caderno%20historia1.pdf>>. Acesso em 10/11/2008.

8 Regime especial: aulas às sextas à noite e aos sábados. Exemplo: Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), Campi Tubarão e Araranguá, e Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Campi Joaçaba, São Miguel do Oeste e Fraiburgo.

9 Universidade do Vale do Itajaí (Univali), campus de Itajaí, por exemplo.

10 Esta pesquisa foi desenvolvida sob minha coordenação, em dois anos, entre

1/8/2006 e 31/7/2008, contando com a colaboração de duas bolsistas de iniciação científica (ProbiC/Udesc), Michele Bete Petry e Helena Gabriela Moelmann Gasparini.

11 Mariana ingressou, em 1970, no curso de História na UFSC, formando-se em 1973. É Doutora em História da Educação e atua como professora no ensino superior. Entrevista concedida a Cristiani Bereta da Silva, Florianópolis, 6/3/2007.

12 Idem.

13 Beatriz ingressou, em 1978, no curso de História da UFSC, formando-se em 1982. Atua como professora no ensino básico da rede pública estadual. Entrevista concedida à Cristiani Bereta da Silva, Florianópolis, 18/9/2006.

14 César ingressou, em 1990, no curso de História da Udesc, formando-se em 1994. Atuou como professor no ensino básico apenas quatro anos após se formar. Quando concedeu a entrevista, como funcionário público estadual, trabalhava exercendo função administrativa. Entrevista concedida a Hellen Moelmann, Florianópolis, 19/9/2007.

15 Antônio ingressou, em 1995, no curso de História da UFSC, formando-se em 1999. É Mestre em História e atua como professor no ensino superior. Entrevista concedida a Michele Bete Petry, Florianópolis, 19/6/2007.

16 A Educação Histórica é uma área de pesquisa cujo principal foco das investigações é a análise da aprendizagem da História. Partindo da epistemologia da História, e reunindo pesquisadores de diferentes países, como Inglaterra, Canadá, Portugal, Itália, Brasil, etc., essa área de investigação revela a preocupação com a busca de respostas sobre a construção do pensamento histórico e a formação da consciência histórica de crianças e jovens (SCHMIDT; BARCA, 2009).

Recebido: 08/09/09

Aprovado: 16/10/09

Contato:

Rua das Árvores, 253
Picadas do Sul
CEP 88106-250
São José/SC