



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARIANA REIS FEITOSA

**O LUGAR DA PRÁTICA DE ENSINO E DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DO
PROFESSOR DE HISTÓRIA:
UM ESTUDO SOBRE O CURSO DE HISTÓRIA DA UNESP/
ASSIS**

Londrina
2009

MARIANA REIS FEITOSA

**O LUGAR DA PRÁTICA DE ENSINO E DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DO
PROFESSOR DE HISTÓRIA:
UM ESTUDO SOBRE O CURSO DE HISTÓRIA DA UNESP/
ASSIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marlene Rosa Cainelli

Londrina
2009

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

F311L Feitosa, Mariana Reis.
O lugar da prática de ensino e do estágio supervisionado na formação inicial do professor de história : um estudo sobre o curso de história da UNESP/Assis / Mariana Reis Feitosa. – Londrina, 2009. 343 f.
Orientador: Marlene Rosa Cainelli.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.
Inclui bibliografia.
1. Formação de professores – Teses. 2. Prática de ensino – Estágio supervisionado – Teses. I. Cainelli, Marlene Rosa. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 371.13

MARIANA REIS FEITOSA

**O LUGAR DA PRÁTICA DE ENSINO E DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE
HISTÓRIA:
UM ESTUDO SOBRE O CURSO DE HISTÓRIA DA UNESP, CAMPUS DE
ASSIS**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito para
a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Marlene Rosa Cainelli
UEL – Londrina – PR

Prof^ª. Dr^ª. Maria Luiza Macedo Abbud
UEL – Londrina – PR

Prof^ª. Dr^ª. Ernesta Zamboni
Unicamp – Campinas – SP

Londrina, ____ de _____ de 2009.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, pelo apoio e compreensão
durante esta caminhada.
Sem dúvida, meu porto-seguro.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Marlene Rosa Cainelli, que me acompanha desde o ingresso no curso de Mestrado. Agradeço a orientação, o apoio e a confiança no decorrer da realização deste trabalho. Publicamente registro minha admiração e respeito.

À Prof^a. Dr^a. Ernesta Zamboni e à Prof^a. Dr^a. Maria Luiza Macedo Abbud, pelas sugestões efetuadas no Exame de Qualificação.

Ao corpo docente do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, por contribuírem na construção de novos conhecimentos.

Obrigada, aos professores que participaram da pesquisa: sem suas contribuições, nosso olhar a respeito da Disciplina Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de História estaria incompleto.

O mestrado me trouxe de presente uma grande amiga: Denise M. Américo de Souza, que me acolheu em sua casa em Londrina e compartilhou suas idéias e conhecimentos comigo. Foi muito bom passar esses dias na sua companhia falando do trabalho, e, principalmente da vida.

Não poderia deixar de agradecer ao Tiago Costa Sanches. Obrigada por ouvir minhas inquietações e buscas.

Muitas outras foram as pessoas que de diversas formas auxiliaram-me nessa empreitada. Meus sinceros agradecimentos, pois sem vocês a caminhada teria sido muito mais árdua.

Refletindo Sobre a Formação de Professores

“Ensinar, aprender, ensinar...
Mote constante da profissão professor
Ensinar, aprender, ensinar...
Vivência de todo ser humano
Ensinar, aprender, ensinar...
O quê? Para quem? Para quê? Como?
Ensinar, aprender, ensinar...
Cotidiano de alunos, professores, pesquisadores ...
Vale a pena perguntar:
Aprender a ensinar? O que fazer?
Ensinar e aprender é propósito do ato educativo.
Ensinar, aprender, ensinar...
É ato político? É exercício profissional?
Num mundo globalizado, o que significa ensinar?
Relembrando Freire (1997) se pode dizer:
Ensinar para fazer a leitura do mundo
Aprender para ser sujeito de sua vida.
Ser aluno professor que aprende e ensina
Hominizar-se sendo cidadão do mundo
Como formador de formadores é vital
Refletir, agir, refletir
Construir sobre o cotidiano de sala de aula
Fazendo das práticas de ensino
Momentos de aprender - ensinar - aprender
Onde a sala de aula torna-se espaço de formação
E espaço de reinvenção curricular”
(Sônia Maria Leite Nikitiuk, 2005, p. 82)

FEITOSA, Mariana Reis. **O lugar da prática de ensino e do estágio supervisionada na formação inicial do professor de história:** um estudo sobre o curso de história da UNESP Campus de Assis. 2009. 343 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar o significado que a disciplina Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado tem na formação inicial do professor de História. Acreditando que a disciplina Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nas licenciaturas em História é crucial para o profissional em formação, investigamos a relação dos Departamentos de História com a formação os professores. Para tanto, discutimos a trajetória do curso de licenciatura da UNESP- Assis. Tivemos interesse especial em pesquisar o significado da disciplina Metodologia de Prática de Ensino em História e Estágio Supervisionado na formação do professor de História formado nessa instituição. Foi realizado um estudo de caso qualitativo. Partes das fontes foram constituídas de documentos institucionais e revisão de literatura pertinente ao tema. Elegemos como público alvo ex-alunos do curso de licenciatura em História da UNESP-Assis. Procurando verificar o significado que esses atribuíram a disciplina Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em sua formação propusemos que respondessem um questionário. Os resultados da pesquisa apontam que a Universidade ainda discute pouco, ou de forma sutil a formação de professores, nesse sentido o estágio precisa ser analisado por outros ângulos, que ainda não foram suficientemente explorados e/ou compreendidos. Essa observação nos alerta para uma revisão a respeito da preparação de professores por parte de docentes e discentes do referido curso e de outros cursos de licenciatura.

Palavras-chave: Formação de professores. Prática de ensino. Estágio supervisionado.

FEITOSA, Mariana Reis. **The place of practice of teaching and supervised training of history's teachers**: a study about the course of history at UNESP Campus de Assis. 2009. 343 f. Dissertation (Master's Degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

ABSTRACT

This study aims to investigate the meaning of the discipline Methodology of Teaching Practice and Supervised Training of History's teachers. Believing that the discipline of Methodology of Teaching Practice and Supervised Training in History's graduation is crucial for the professional in training, we investigated the relationship between History's Departments on training teachers. For that was discussed the undergraduate course's trajectory at UNESP-Assis. For this, we discussed the trajectory of the course for graduate UNESP-Assis. We have special interest in researching the meaning of discipline of the Practice of Teaching Methodology in History and supervised the training of teachers of history made in this institution. Was performed a qualitative case study. Parts of the sources were incorporated in institutional documents and review of literature relevant to the subject. Chosen as target former students of the course of degree in History of UNESP-Assis. Looking to verify the meaning assigned to such discipline of the Practice of Teaching Methodology and supervised in their training proposed to answer a questionnaire. The survey results indicate that the University also discussed earlier, or a subtle form of teacher training, in this sense the stage needs to be examined by other angles, which have not been sufficiently explored and / or understood. This observation alerts us to a review concerning the preparation of teachers by teachers and students of the course and other courses to graduate.

Keywords: Teacher training. Teaching practice. Supervised training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPITULO I	24
1.1 A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	25
1.1.1 Os Cursos de Licenciatura no Brasil	42
CAPITULO II	70
2.1 A DISCIPLINA METODOLOGIA DE PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO	71
2.1.1 A Organização da Disciplina Prática de Ensino/Estágio Supervisionado no curso de História da UNESP-Assis	79
CAPITULO III	103
3.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA	104
3.1.1 O Questionário e a Entrevista Semi-Estruturada	107
3.1.1.1 Traços pessoais	108
3.1.1.2 Traços profissionais e situação de trabalho	108
3.1.1.3 Traços de formação: concepções de História e função do ensino de história	111
3.1.1.4 Traços de prática: o estágio supervisionado	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS	153
APENDICES	161
APENDICE A – Modelo de questionário de coleta de dados para o desenvolvimento da pesquisa	162
ANEXOS	165
ANEXO A – Atos legais a respeito da criação do curso	166
ANEXO B – Caracterização da Infra-Estrutura Física da Instituição reservada ao curso	168

ANEXO C – Dados a respeito da criação do curso.....	170
ANEXO D – Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa (CEDAP).....	171
ANEXO E – Histórico Escolar de aluno formado em 1982.....	174
ANEXO F – Plano de Ensino da Disciplina Prática de Ensino de História do ano de 1987.....	176
ANEXO G – Manual do aluno de História da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2003, p.30-31.....	184
ANEXO H – Plano de Ensino da Disciplina Prática de Ensino de História do ano de 1988.....	185
ANEXO I – Guia Acadêmico de 1986.....	192
ANEXO J – Programa da Disciplina de Ensino de História e Estágio Supervisionado I e II, referente ao ano de 2003	215
ANEXO K – Programa da Disciplina de Ensino de História e Estágio Supervisionado I e II, referente ao ano de 2008	221
ANEXO L – Projeto Pedagógico do Curso de História- 2004.....	227
ANEXO M – Projeto Pedagógico do Curso de História – 1994	270
ANEXO N – Questionários respondidos pelos sujeitos da pesquisa.....	308

INTRODUÇÃO

A construção de nosso objeto de pesquisa: o significado da disciplina Metodologia de Prática de Ensino em História e Estágio Supervisionado na formação inicial do professor de História.

Neste momento falaremos da gênese de nosso estudo, procuraremos justificar nossa coerência de escolhas e caminhos, destacando, em todos os momentos que nosso percurso foi desencadeado a partir de um primeiro questionamento.

Em nosso trabalho, entendemos a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado em uma perspectiva conjunta, ampla e investigativa. Ou seja, uma disciplina denominada Metodologia de Prática de Ensino em História e Estágio Supervisionado, que pretende, sob distintos ângulos, trabalhar a unidade teoria - prática, para que não se perca a visão da totalidade da prática pedagógica e da formação, eliminando assim, distorções decorrentes da priorização de um dos dois polos (FAZENDA, 2001). Nesse sentido, tentaremos pensá-la como um campo de conhecimento contínuo de reflexão e embates com a realidade educacional e escolar.

Nos cursos de Licenciatura, os estágios realizados nas escolas da rede oficial e / ou da rede privada são vinculados ao componente curricular, Prática de Ensino, cujo objetivo é o preparo do futuro professor para o exercício do magistério em determinada área ou disciplina da Educação Básica. Assim, teoricamente as situações vivenciadas no estágio supervisionado são trazidas para as discussões na Disciplina de Prática de Ensino: discutem-se teorias, fala-se de práticas, vive-se a prática, volta-se a debater teorias. A todo o momento, essa unidade teoria – prática é questionada, sem privilégios, de um dos lados, nem linearidade.

Acreditando que o estágio supervisionado não se define como aplicação mecânica e instrumental de técnicas ou como cumprimento formal de horas exigidas pela legislação, mas sim como um lugar para que o futuro professor reflita sobre sua formação e ações, concordamos com Barreiro e Gebran (2006, p. 91), ao afirmarem que:

[...] a Prática de Ensino deve propiciar ao aluno não apenas a vivência em sala de aula, como também o contato com a dinâmica escolar em seus diferentes aspectos, garantindo e permitindo a interação teórico – prática. A partir de observações, relatórios e análise do espaço escolar e da sala de aula, esse processo ultrapassa a situação da dinâmica ensino – aprendizagem, favorecendo os espaços de reflexão e o desenvolvimento de ações coletivas e integradoras. Propõe-se que a organização da Prática de Ensino perpassa

toda a formação profissional do futuro professor, tendo como referência básica tanto a proposta pedagógica da escola, na qual o futuro docente é supervisionado, quanto os conteúdos a serem ensinados e as políticas educacionais formuladas em nível nacional e regional.

A disciplina Metodologia de Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado pertence ao currículo do Curso de Licenciatura em História. Não está isolada, pois é interessante que ela esteja em diálogo e articulação com o projeto político pedagógico do curso, “[...] [ampliando] sua caracterização política, epistemológica e profissional, uma vez que [...] envolve a totalidade das ações do currículo do curso.” (PICONEZ, 2001, p. 30).

Nesse sentido, julgamos que essa disciplina, nos cursos de formação docente tem papel fundamental na formação do professor e, por isso, precisa oferecer ao licenciando formação teórica, concretização da teoria na prática e reflexão crítica a respeito dos conhecimentos apreendidos em suas diferentes naturezas e espaços de prática. (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

Dessa forma, propor um trabalho que discuta a temática de formação de professores ganha força, em 2003, quando nos deparamos com a realidade do mercado de trabalho docente. Até então, havíamos tido contato com essa questão nas disciplinas pedagógicas do Curso de Licenciatura em História, como Psicologia da Educação, Didática, Metodologia e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

Tínhamos também participado, em 2002, na Universidade Estadual Paulista - UNESP - campus de Assis, de um projeto de Iniciação Científica sobre Formação Continuada de Professores, intitulado “História e Meio Ambiente: estudo da formas de viver, sentir e pensar o mundo natural na América portuguesa e no Império do Brasil (1500-1889)”, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Henrique Martinez. A realização do projeto “História e Meio Ambiente”, visava a colaborar com o trabalho dos professores de 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental na adequação de suas atividades aos propósitos dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais).

No início de 2004, fomos para a cidade de São Paulo trabalhar na Rede Pública de Ensino Fundamental e Médio, como professora eventual e substituta, experiência desafiadora: os recém – formados, a todo o momento, são testados por alunos, direção, coordenação, pais, entre outros.

As mudanças freqüentes de turma e área de ensino geravam inúmeras frustrações, pois sempre precisávamos recomeçar, reorganizar os conteúdos e tornar a matéria atraente em função da nova clientela. Tal prática impossibilitava, ainda, a criação de uma

relação seguida com os mesmos alunos. De acordo com Tardif (2002, p. 92), essas adaptações às novas turmas não podem ficar indiferentes já que “[...] passar de uma série para outra exige toda uma mudança de atitude e de linguagem: ora é preciso ser muito severo e ora um pouco mais tolerante, conforme a série [...] dos alunos”.

Em meados do mesmo ano, após concurso público, assumimos aulas na escola Presidente Tancredo Neves, ainda em São Paulo. Localizada na zona sul da cidade, mais especificamente na divisa com São Caetano, chamou-nos a atenção sua heterogeneidade de público: alunos de São Caetano – cidade considerada modelo do ABC Paulista, com qualidade de vida alta -, alunos da favela Heliópolis - uma das maiores e mais violentas de São Paulo, - e alunos de um condomínio de classe média, localizado ao lado da escola. Sempre havíamos estudado em colégio particular, na cidade de Assis, interior de São Paulo; desse modo, era como se estivéssemos desbravando e agora atuando em um campo que sempre nos despertou muita curiosidade, porque conhecíamos muito pouco a respeito do ensino de uma escola pública. Essa diversidade de mundos e culturas nos fez perceber como é múltiplo o ambiente escolar, o grande desafio era como lidar com ele.

Simultaneamente a esse “delicioso” “choque cultural”, a florava nosso olhar de pesquisadora sobre o tema da formação, que diariamente ganhava as cores da prática em sala de aula da Educação Básica. Aqui, realmente nossas indagações sobre formação de professores entraram em ebulição, de sorte que as dificuldades encontradas para pensar as discussões presentes no curso de História e seu ensino, na escola, foram enormes: deveríamos trabalhar as discussões historiográficas, presentes no Curso de História, na sala da aula de Ensino Básico? O que fazer com todas aquelas discussões teóricas, metodológicas e historiográficas de nosso curso? Como poderíamos possibilitar aos alunos tentarem se perceber como integrantes do processo de construção da História? Como entenderiam que não há uma verdade única dentro da História? O que era o Ensino de História nas escolas? Deveríamos somente reproduzir o conteúdo do livro didático? Era como se estivéssemos encurralados.

As indagações sobre como trabalhar os debates do Curso de História com os alunos da Educação Básica e se deveríamos realizar essa discussão podem dialogar com as considerações da historiadora Kátia M. Abud, em dois artigos: “Combates pelo Ensino de História” (2005b), e “Currículos de História e Políticas Públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária” (2005c).

Desde sua sistematização como campo de conhecimento histórico e disciplina escolar no ensino secundário, no Brasil, do século XIX, discussões sobre para que

servia a História ensinada nas escolas e sua matriz acadêmica eram desconsideradas. Ambas – a história acadêmica e a ensinada nas escolas - tinham em suas propostas e objetivos a mesma idéia: formar a consciência nacional na população brasileira. (ABUD, 2005c).

Segundo Abud (2005c, p. 29-30):

A História disciplina não nasceu sozinha. Foi sua gêmea a História acadêmica. No mesmo ano em que foi criado o Colégio D. Pedro II foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Enquanto aquela escola fora criada para formar os filhos da nobreza da Corte do Rio de Janeiro, [...] cabia ao IHGB construir a genealogia nacional, no sentido de dar uma identidade à nação brasileira [...].

Dessa forma, as discussões realizadas no IHGB, relacionadas à História acadêmica, mantinham-se na disciplina de História ensinada no Colégio Pedro II, ou seja, confundiam-se, mesmo porque os sócios do IHGB eram também os professores do Colégio: “[...] O Pedro II e o IHGB representavam, na segunda metade do século XIX, as instâncias de produção de um determinado conhecimento histórico, com o mesmo arcabouço conceitual e problematizações.” (ABUD, 2005c, p. 30).

Enfim, cresciam as reflexões e os questionamentos sobre nossa formação: o que sabíamos sobre dar aula? O que realmente havíamos discutido, na Universidade sobre o trabalho docente? Em quais momentos discutimos o que era ser professor de História no Brasil naquele momento? Que significado tiveram as disciplinas pedagógicas em nossa formação inicial?

Além disso, deparamo-nos com uma realidade na qual, os alunos e alguns professores encaravam a História como unicamente o estudo do passado, dos grandes homens e heróis, o conteúdo da disciplina parecia como algo totalmente externo à vida deles, sem utilidade.

A relação que os alunos têm com esses conhecimentos da aula de História é de tédio, expresso em frases que todos nós conhecemos: ‘ a História é uma disciplina chata, tem muita coisa para decorar, mas felizmente não é difícil, ninguém roda em História na escola, só se já tiver rodado em outras matérias’. Essa é uma relação com o conhecimento do tipo descartável [...] (SEFFNER, 2000, p. 270).

Foram inúmeras às vezes em que trabalhamos o conteúdo de forma alienante e decorativa, indo pouco além da voz, lousa, giz, apagador e livro didático.

Apesar de todas essas dificuldades, procurávamos ter em mente a imagem de um professor de História que,

[...] no ensino de 1° e 2° graus, [conseguisse possibilitar a] [...] seus alunos o acesso ao conhecimento histórico produzido e às suas controvérsias, [familiarizando-os] [...] com os métodos e procedimentos empregados pelo historiador e, o mais significativo, [levando-os] [...] a aprender História fazendo-os produzir História. (Villalta, 1990). Em suma, um professor de História capaz de produzir e de ensinar História levando seus alunos, [...], a construir conhecimentos históricos [...] (VILLALTA, 1992-93, p. 223)

Porém, tal prática não foi possível. Percebemo-nos com grande precariedade teórica e didática, entre aulas monótonas e pobres, não conseguíamos aliar teoria e prática nas aulas de História.

Luis Carlos Villalta (1992-3), um dos direcionadores de nossa pesquisa, em um artigo escrito há mais de uma década, encontra-se ainda bem atual em suas idéias no que tange aos cursos de graduação de História. Afirma que estes, não formam nem pesquisadores, nem professores:

Na maioria dos cursos de Graduação em História, as discussões teóricas, metodológicas e historiográficas restringem-se ao âmbito das disciplinas denominadas 'Introdução aos Estudos Históricos', 'Metodologia da História', 'Historiografia' e 'Teoria da História' (Fenelon, 1985). As demais disciplinas passam [distantes] [...] dessas discussões, como se seu papel fosse, exclusivamente transmitir o 'conhecimento' produzido sobre determinados temas, não refletindo sobre a diversidade existente no interior desse conhecimento, seus fundamentos teóricos e metodológicos. Se contrapõem textos diversos sobre um mesmo assunto, não se investigam a fundo as diferenças existentes entre pressupostos teóricos, a metodologia de pesquisa utilizada e, até mesmo, suas conclusões. (p.227)

Acredita que o professor, para desempenhar sua função de forma satisfatória, conseguindo proporcionar a seus alunos um processo de ensino que os faça refletir historicamente, precisa de uma consistente formação inicial. No entanto, os centros de formação de professores, responsáveis por uma mão- de- obra de qualidade, lançam no mercado um:

[...] 'professor real' [...] resultado de um processo em que salários aviltantes, jornadas de trabalho extremamente pesadas, ausência de recursos e materiais didáticos nas escolas [...] rebaixaram terrivelmente o nível do professorado, tornando-o um campo fértil para a proliferação e sobrevivência da incompetência (VILLALTA, 1992/1993, p. 226-227).

Além do desinteresse dos alunos e das nossas inquietações em relação ao como ensinar História, é oportuno nos lembrarmos da sua indisciplina, marcada pela falta de respeito e grande violência física entre eles e com o restante do corpo docente, além das nossas dificuldades em entender o esquema burocrático que envolvia o funcionamento da escola.

Para Giesta, as decisões tomadas pelo professor, no seu cotidiano, do quê, como ensinar, avaliar e de que maneira direcionar sua relação com os alunos, baseiam - se em ações e políticas educacionais muitas vezes não claras, porque “[...] desde sua formação inicial, o educador é nada ou quase nada estimulado a justificar suas opções conceituais. Então, não compreende a razão e como fazê-lo.” (GIESTA, 2002, p. 1). Acredita que o embasamento teórico-crítico que facilita a articulação teoria - prática na docência é frágil e precisa ser esclarecido.

Destacamos, assim, que nosso problema de pesquisa veio sendo construído, a partir de nossos ideais e sonhos havíamos escolhido essa profissão e em face dos desafios encontrados no dia-a-dia na sala de aula, como, por exemplo, a contradição entre a orientação da instituição formadora e a diversidade de exigências e desafios colocados pela prática de sala de aula, pela escola e pelas relações com alunos e alunas. Precisávamos compreender essas contradições.

Essa pequena experiência completa o ciclo de nossa visão sobre a formação de professores de História, período que teve início com os estudos na UNESP-Assis: no projeto de Iniciação Científica - “História e Meio Ambiente: estudo da formas de viver, sentir e pensar o mundo natural na América portuguesa e no Império do Brasil (1500-1889)” -, na Disciplina Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e em outras disciplinas pedagógicas; passando pelo primeiro contato com a sala de aula, ainda como professora eventual e substituta; completando-se com a efetivação no Estado, como PEB II de História, na Escola “Presidente Tancredo Neves”, na cidade de São Paulo.

Com tantas descobertas e dúvidas, no cotidiano escolar, começamos a refletir a respeito da formação profissional do professor de História. Entendendo que a disciplina de Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado¹, nas licenciaturas em História, é crucial para o profissional em formação: visto que a atividade de prática deve contribuir para que o futuro professor aprenda a manejar a complexidade escolar e resolver

¹ Pensamos que a disciplina Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado é constituída de saberes próprios, que a sustentam. No Capítulo II, faremos maiores esclarecimentos sobre o assunto.

problemas práticos da realidade em que vai atuar, adquirindo, ainda, capacidade de refletir sobre sua atuação - decidimos pensar a seu respeito.

É relevante dizer que essa disciplina não apresenta características iguais, em todos os Cursos de Licenciatura em História. Na Universidade Estadual de Londrina, por exemplo, a disciplina Metodologia e Prática de Ensino / Estágio Supervisionado encontra-se no Departamento de História, os professores que ministram a disciplina são formados em História e / ou mestres, em sua maioria, também em História. Essa configuração não impede que “[...] alguns professores relacionem o ensino de História com educação e prática e as outras disciplinas com pesquisas em História.” (CAINELLI, 1999, p. 145).

Em 1994, foi criado em Londrina um ambiente de reflexões para os problemas do ensino de História, inicialmente nomeado de Núcleo de Apoio ao Professor de História de 1° e 2° graus e hoje conhecido como Laboratório de Ensino de História. Um espaço que discute a licenciatura, pois “[...] permite aos professores das disciplinas de conteúdo relacionar-se com o ensino de História, que possibilita a teoria da História refletir conjuntamente com a prática de ensino, temas referentes ao ensino de História.” (CAINELLI, 1999, p. 146).

Já no Curso de Licenciatura Plena em História na UNESP-Assis, a disciplina Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado está alocada no Departamento de Educação e o responsável pela disciplina é um professor formado em História, mestre e doutor na área de História. No 3° ano do curso, é ministrada, no 1° e 2° semestres e chama-se Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado I ; no 4° ano, acontece no 1° e 2° semestres e é intitulada Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado II.

A partir das questões levantadas percebemos a necessidade de se resgatar, através de uma pesquisa, uma visão ou revisão da disciplina de Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, desde sua concepção dentro do Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual Paulista, campus de Assis (instituição pela qual somos formados), estruturação e influência na formação inicial dos professores.

É preciso dizer que a questão central deste trabalho – *o significado que a disciplina de Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado tem na formação inicial do professor de História* - nasceu da reflexão sobre nossa própria formação, ou seja, trata-se de uma questão intrínseca à nossa formação, que, inclusive, contribuiu na definição de fontes e metodologia da pesquisa.

Uma trajetória pessoal, portanto, formatou nossa proposta de investigação: iniciando-se quando ainda éramos professora de História na Rede Estadual de Ensino, na cidade de São Paulo, e completando-se na busca por Universidades que ofereciam, em seus Programas de Pós-Graduação, discussões sobre formação de professores.

Assim, a pesquisa pretende investigar o significado da Disciplina Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na formação inicial do professor de História. Visto que vários trabalhos indicam uma dicotomia estabelecida nos Departamentos de História entre as disciplinas ditas de conteúdo específico das Ciências Humanas e Filosofia e as pedagógicas geralmente de responsabilidade das Faculdades de Educação (CAINELLI, 1999; VILLALTA, 1992/1993), discutiremos a sua relação com a formação dos professores.

Acreditamos ser preciso buscar uma articulação entre estas (as disciplinas de conteúdo específico e as pedagógicas), para que se possibilitem alternativas às questões do difícil cotidiano escolar enfrentado pelo professor, o qual precisa ter noção da complexidade do ambiente escolar. Pesquisas como a de Vera M. Candau, realizada em 1997, porém com considerações contemporâneas, problematizam a questão da relação universidade e sistema de ensino de 1º e 2º graus: os licenciandos persistem em assinalar a distância e a inadequação da formação recebida para enfrentar a problemática das escolas do sistema (CANDAU, 1997, p. 38). Afinal, a pesquisa justifica-se também pela preocupação em perceber como essa falta de articulação se materializa na formação de professores em História, no curso da UNESP, campus de Assis.

Em nosso entendimento inicial, as disciplinas pedagógicas responsáveis pelas atividades em escolas, objetivam despertar questionamentos de procedimentos didáticos, da qualidade da aprendizagem do aluno e aperfeiçoamento do ensino, porém se encontram em posição unilateral, estando pouco ou artificialmente envolvidas com as outras disciplinas do curso.

Villalta (1992/1993), ao pôr em discussão a não preocupação dos Departamentos de História com a formação de seus professores, chama a atenção para a dicotomia estabelecida nesses Departamentos entre as disciplinas de “conteúdo” da História e as áreas específicas das Ciências Humanas e da Filosofia, e as de “instrumentalização tecnológica”, aquelas cursadas nos Departamentos e Faculdades de Educação, as conhecidas disciplinas pedagógicas.

Destaca ainda a distância existente, nos cursos de licenciatura, entre as disciplinas pedagógicas e as reais condições em que se desenvolve o processo educativo,

questionando a forma de realização do Estágio Supervisionado e reiterando a idéia de pouca preocupação com a formação do professor:

Assim, não se dá a relevância devida à familiarização do aluno com [...] [o] ensino de História no 1º e 2º graus. [...]. O estágio é realizado apenas nos últimos períodos; está geralmente sob a jurisdição única do professor de Prática de Ensino; quase nunca ultrapassa o nível de observação da realidade de ensino de 1º e 2º graus e, quando o faz, implicando o desenvolvimento das atividades de Planejamento de Curso e de Regência de Turmas, não é possível aos professores que o supervisionam dar acompanhamento necessário aos estagiários. [...]. Com isso, a prática de ensino, a experiência de ensinar e fazer aprender História, torna-se a grande ausência do processo de formação do professor. (VILLALTA, 1992-93, p.229-230)

Outra autora que traz à tona alguns problemas dos cursos licenciaturas é Cainelli:

Quando falamos em licenciaturas é como se falássemos de velhos problemas nunca solucionados: só para citar alguns, desarticulação entre os conteúdos específicos e os conteúdos pedagógicos, formação teórica não traduzida na prática, falta de integração entre os Departamentos de História e as Faculdades de Educação, desarticulação entre as diferentes disciplinas nos currículos, baixos salários. Poderíamos elencar outros tantos e estaríamos falando de problemas passados e presentes e porque não de problemas futuros (CAINELLI, 1999, p. 143)

Ao discutir a desarticulação entre os conteúdos específicos e os pedagógicos e a falta de integração entre os Departamentos de História e as Faculdades de Educação, propõe pensarmos a Prática de Ensino como o momento de reflexão dessas discussões, já que, ainda hoje, nos cursos de licenciatura, a prática aparece nos últimos anos do curso:

A Prática de Ensino precisa levar os alunos a perceberem que conteúdo específico e pedagógico necessitam caminhar juntos, que um não sobrepõe ao outro e sim completam-se na difícil tarefa de ensinar, de construir conhecimento. É preciso também valorizar os conhecimentos pedagógicos dando a estes corpo sólido, porque a estrutura dos cursos hoje destituem a prática de ensino de conteúdo, conteúdos são os específicos e não os pedagógicos (CAINELLI, 1999, p. 144).

A idéia a ser destacada nesses autores é a de que não há uma integração significativa entre as disciplinas de conteúdo específico das Ciências Humanas e as disciplinas pedagógicas ministradas pelo Departamento e/ ou Faculdades de Educação, nos

curso de licenciatura. Tal ação acaba trazendo prejuízo à formação final do futuro professor de História.

Serlei M. Fischer Ranzi, igualmente discute a importância da prática de ensino, na formação do professor. Professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná, em um artigo sobre sua prática de pesquisa na disciplina de Metodologia do Ensino da História, escreve a respeito da formação de professores. Afirma que a formação envolve:

Pesquisar sobre os avanços teórico-metodológicos de sua disciplina, sobre os atores sociais envolvidos na dinâmica da escola, e saber definir a partir dessa pesquisa o que ensinar, principalmente como ensinar deve ser um dos objetivos do ensino na formação do professor. Elaborar um projeto de ensino com uma pesquisa que anteceda esta experiência é fundamental para que o estagiário-professor desenvolva um trabalho que resulte efetivamente numa contribuição à sua formação (RANZI, 1999, p. 135).

Desse modo, espera-se que o graduando, no momento de seu estágio, tenha embasamento para conseguir dominar conhecimentos mínimos de sua área de atuação, saiba quem os produziu e como se posicionar sem ingenuidade, frente ao conhecimento produzido da História (RANZI, 1999).

Entendendo que o estágio se caracteriza pela capacidade de propiciar ao aluno uma *aproximação* à realidade na qual irá atuar, não precisando colocar-se no “polo prático” do curso, mas como uma aproximação à prática, na medida em que será conseqüente à teoria estudada no curso (PIMENTA apud PIMENTA; GONÇALVES, 2005), esperamos ser de importância crucial tentar, se não responder, pelo menos esclarecer as questões ditas pela disciplina Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, no Curso de Licenciatura Plena em História, da UNESP – Assis.

Defendemos ainda a idéia de que, em sua formação inicial, o professor de História tenha conhecimentos mínimos de sua área de atuação, mas também noções de escolhas pedagógicas, procedimentos didáticos e outros aspectos referentes ao processo de ensino-aprendizagem.

Por todos os motivos expostos, julgamos importante à efetivação deste estudo, visando a obter dados para uma análise que proporcionem aos profissionais da área compreenderem o significado da Disciplina Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em sua formação.

A constatação desses fatos contribuiu de forma decisiva na formulação do seguinte problema de pesquisa: que significado tem a disciplina Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na formação inicial do professor de História?

Propomos, portanto, investigar a trajetória do Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual Paulista, campus de Assis, tendo especial interesse em pesquisar o significado que a disciplina Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado representa, na formação inicial do professor de História.

Tendo como pano de fundo tais aportes, esta pesquisa tem como objetivo principal reconhecer as discussões que se desenvolveram e que estão sendo desenvolvidas na disciplina Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Acreditamos que, ao propormos um reconhecimento das discussões da disciplina, teremos embasamento para problematizar se essas questões são novas ou não, se há permanência de temas debatidos ou não, ou mesmo em quais discursos suas discussões estão baseadas e / ou vinculadas.

Como objetivos específicos, pretendemos: caracterizar o Curso de História da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Assis (histórico, estruturação do curso e atuais condições de ensino); verificar como ex-alunos estabeleceram relações com a Disciplina Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado; analisar as discussões da disciplina Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado que estão sendo desenvolvidas no Curso de História da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Assis.

De acordo com os objetivos propostos e considerando as possibilidades de responder a algumas das questões acima descritas, optamos por encaminhar o trabalho segundo a abordagem de pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa tem suas raízes no final do século XIX, época marcada pela desvalorização do modelo positivista e pela redefinição da ciência e de seu procedimento de constituição dos saberes (DIONNE; LAVILLE, 1999). Segundo André (1995, p. 17), a pesquisa qualitativa “[...] não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural.” Assim, ao focalizarmos o papel da disciplina Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, na formação do professor de História, especial atenção temos no curso de História da Universidade Estadual Paulista: contexto histórico em que foi estruturado, breve histórico de implantação do curso, sua caracterização até as atividades desenvolvidas na disciplina Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e estruturação do

estágio. Para tanto, obtivemos informações sobre o curso junto à instituição e contato com o professor da disciplina.

Diante disso, é preciso lembrar que o estudo de caso é uma das alternativas da pesquisa qualitativa em educação e pode ser utilizada como descreve André (1995, p. 51-52):

(1) quando se está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; [...] (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre determinado fenômeno.

Parte das fontes constitui-se de pesquisa a documentos institucionais (todos em anexo)–Projeto Pedagógico do Curso de História dos anos 1994 e 2004, Guia Acadêmico², Manual do aluno³, documentos legais de reconhecimento do curso, documentos de caracterização da infra-estrutura física da instituição, Plano de Ensino da disciplina Prática de Ensino de História⁴, (ementa da disciplina Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, objetivos, conteúdo programático, metodologia de ensino), regulamento e planejamento do estágio e literatura pertinente ao tema auxiliaram na obtenção de dados complementares.

Como sujeitos de nossa pesquisa, elegemos 10 ex-alunos do curso, de História da UNESP-Assis, formados em épocas distintas. Destes 10 professores, 7 atualmente trabalham na Educação Básica, e 3 ministram aulas em curso de Licenciatura em História para o Ensino Superior. Com estes últimos nosso interesse foi além do entendimento sobre sua formação, como formadores de professores, procuramos entender ainda como pensavam a relação dos Departamentos de História com a formação de docentes para a Educação Básica. Um dos professores que trabalha na Educação Básica também é funcionário de uma Instituição Privada de Ensino Superior: dá aulas em dois cursos Pedagogia e História.

Essa divisão foi importante na escolha dos participantes. Nossa idéia era

² O guia acadêmico elaborado pelo Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis que é de 1986, traz dados sobre a instituição: currículo dos cursos, bolsas de estudo, corpo discente.

³ Obtivemos os dos anos 2003 e 2008. Eles são entregues aos alunos no ato da matrícula. A partir desse ano (2008) está disponível na Internet. Ele contém informações gerais sobre o curso de História, o programa de ensino, bolsas de estudo, moradia estudantil entre outros.

⁴ Análise dos Planos de Ensino da disciplina de Prática de Ensino de História dos anos 1987, 1988 - nesses anos, era nomeada apenas como Prática de Ensino em História - e dos anos 2002, 2003, 2007 e 2008 - no Plano de Ensino destes anos, a disciplina é identificada como Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado I, cursada no 1º e 2º semestres do 3º ano, e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II, cursada no, 1º e 2º semestres do 4º ano.

verificar o significado da Disciplina Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na formação inicial deles. Elaboramos um questionário pensando em conhecer melhor esses ex-alunos do Curso de História da UNESP-Assis, suas percepções sobre a História e seu Ensino, além de levantar dados sobre sua formação inicial, enfatizando sua experiência na Disciplina Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e os significados que atribuíam a ela, em sua formação.

Em relação aos procedimentos de coleta de dados, optamos pela aplicação de questionário, seguido de uma entrevista semi-estruturada e análise de documentos institucionais. É oportuno ressaltar que somente entrevistamos professores cujas respostas necessitavam de maiores esclarecimentos.

Pensamos que a entrevista é relevante para esclarecer aspectos “nebulosos” dos questionários, pois seu caráter de interação é visível e pode permitir a discussão de campos extremamente pessoais e íntimos, ou seja, aspectos pouco agradáveis ao entrevistado podem ser explicitados após a construção de uma relação de confiança entre entrevistado e entrevistador.

Nenhum instrumento metodológico pode ser apontado como mais importante ou principal, em detrimento de outro. Isoladamente, nenhum deles sustenta a explicação do significado que a disciplina Metodologia de Prática de Ensino o Estágio Supervisionado tem na formação inicial do professor de História. Somente a análise intercalada de todos eles indica a compreensão do objeto aqui selecionado para o estudo. Seguindo as recomendações de André (1995) e André e Lüdke (1986), essa troca de informações obtida pelo emprego de diferentes métodos de coleta de dados, por intermédio de uma variedade de informantes, em uma diversidade de situações, sugere uma flexibilização da pesquisa e um progresso do estudo, pois podemos descobrir dados novos, afastar suposições ou ainda levantar hipóteses alternativas para o estudo. Essas múltiplas dimensões são ricas, pois proporcionam ao pesquisador apresentar as interpretações diferentes que distintos grupos ou indivíduos têm sobre uma mesma situação, e deve fazê-lo de tal forma que propicie uma variedade de interpretações por parte do leitor (ANDRÉ, 1995).

Nota-se um plano de trabalho aberto e flexível, cujos “[...] focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coletas, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados [...]” (ANDRÉ, 1995, p. 30). Essa dinâmica acaba flexibilizando a metodologia, porque modificações de técnicas de coleta ou localização de novos sujeitos, são feitas ainda, no decorrer da pesquisa. Procurou-se,

dessa maneira, elaborar uma estratégia cuidadosa de coleta de dados, escolha de participantes ou mesmo de leituras, tentando ser o mais eficaz possível.

Tendo por objetivo contemplar nossas expectativas com este trabalho, distribuimos nossas considerações em três capítulos. No primeiro capítulo, iniciaremos nossa discussão abordando a problemática dos cursos de licenciaturas no Brasil, examinaremos seu nascimento, enfatizando a legislação que permeia esse debate. Logo a seguir, no segundo capítulo, teceremos considerações pertinentes à Disciplina Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, entendida como uma disciplina que possui saberes próprios que a sustentam e que são necessários ao professor de História. Nesse mesmo capítulo, teremos um subcapítulo no qual discutiremos a Disciplina Metodologia de Prática de Ensino em História e Estágio Supervisionado dentro do Curso de História da UNESP-Assis. Traremos ainda dados sobre a estruturação do curso e a respeito das discussões que permearam e permeiam a disciplina Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na UNESP-Assis. Por fim, no terceiro capítulo, apresentaremos a fala dos sujeitos da pesquisa.

Certamente, não pretendemos com este trabalho esgotar as discussões sobre a disciplina Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Porém, desejamos abrir possibilidades de reflexão para o modo como as licenciaturas trabalham com essa disciplina, na formação dos futuros professores.

CAPÍTULO I

1.1 A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao realizarmos uma pesquisa acadêmica sobre formação inicial do professor de História, procurando *entender o significado que a disciplina Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado tem nessa formação*, acreditamos ser importante pensar como os cursos de graduação em Licenciatura lidam com a formação de seus professores: A Universidade discute a formação do professor?

Ou ainda, como estão sendo formados nossos professores? Percebemos um distanciamento entre a formação recebida na Universidade e o trabalho realizado na escola, por que essa divisão?

Somos, assim, provocados a realizar uma reflexão a respeito do sentido que a Universidade atribui aos seus cursos de Graduação na modalidade Licenciatura, ou seja, aqueles cursos que formam indivíduos habilitados a lecionar na Educação Básica. Para tanto, enfatizaremos a gênese destes no Brasil e a legislação que os permeia. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei n.º 9.394 /96), a Educação Básica é agora compreendida como Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (art. 21, inciso I).

Como se deu a constituição desses cursos no Brasil? Desde a sua criação a preocupação com a formação dos professores ficava a cargo apenas das unidades de Educação? Qual era o modelo de formação vigente na época de criação desses cursos, no Brasil? O modelo “3+1”? A produção científica hoje tão valorizada na maioria dos cursos de Graduação em Licenciatura sempre foi priorizada em relação às discussões sobre formação de professores? Clarificar algumas dessas indagações é o nosso desafio.

É relevante explicitar que, como o trabalho procura entender **o significado que a disciplina Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado tem na formação inicial do professor de História**, traremos a tona o modo como as questões de formação docente são pensadas nas licenciaturas em História, lembrando que esses cursos formam professores para lecionarem no Ensino Fundamental e Médio.

Diante disso, julgamos pertinente considerar que há muitos aspectos instigantes sobre a temática formação de professores para serem discutidos. Essa temática ganhou destaque nas principais conferências e seminários de Educação, a partir do final da década de 70 e início dos anos 80, quando estava em discussão nacional a reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura. De acordo com Pereira (2006, p. 57):

A partir de 1983, a questão específica das ‘licenciaturas curtas’, assim como os demais problemas da Licenciatura Plena, tornaram-se ponto de pauta das diversas instâncias de discussão do Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores.

Até o momento, não tão significativas tinham sido as discussões em torno dos cursos de formação docente no Brasil: em 1980, na chamada I Conferência Brasileira de Educação, em São Paulo - ocasião de instalação do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador - iniciaram-se debates mais consistentes.

O objetivo do comitê era articular as atividades de professores e alunos voltados para a reformulação dos cursos de formação de professores no país. O cerne das questões foram as modificações no currículo de Pedagogia. Brzezinski (1992), citada por Pereira afirma que o Comitê Nacional Pró-Formação de Educador:

[...] promovia debates, estudos e discussões e divulgava o conhecimento produzido em âmbito nacional sobre a questão da reformulação dos cursos de Pedagogia com apoio de instituições universitárias, escolas de 1° e 2° graus e associações científicas e educacionais (BRZEZINSKI apud PEREIRA, 2006, p. 55).

Trabalhos como o de Candau (1997) têm mostrado que a questão da formação de professores tem sido vista até hoje como sendo de responsabilidade apenas “[...] das unidades de educação. [...], na prática acadêmica das universidades, licenciatura é sinônimo de disciplinas pedagógicas. Considera-se que a preocupação com a formação de professores é pertencente estruturalmente à área de educação.” (CANDAU, 1997, p. 46).

Buscando subsídios para melhor compreendermos essa “preocupação” dos cursos de licenciatura com a formação docente, selecionamos quatro autores: Villalta (1992-3), Candau (1997), Cainelli (1999) e Pereira (2006).

Villalta, em um artigo do início da década de 1990, por exemplo, acredita que as licenciaturas em História não dão devida atenção a formação de professores. Ao pôr em xeque a estruturação desses cursos, diz que os Departamentos de História (1992/1993, p. 229):

[...] via de regra, [...], não estão organizados de forma que esta perspectiva esteja sempre presente no dia-a-dia de seus mestres [...]. A responsabilidade pela formação do professor de História é delegada para as Faculdades ou Departamentos de Educação, e consolida-se uma ausência de articulação entre os ‘pedagogos’ e os ‘especialistas de conteúdo’ (Fenelon, 1983). Aliás, no interior dos próprios Departamentos de História, inexiste articulação: prolifera a atomização

Os cursos tornam-se excessivos, em suas discussões teóricas, metodológicas e historiográficas, restritas, às disciplinas específicas da História, sendo pouco preocupados com os conteúdos das disciplinas pedagógicas e as necessidades específicas do processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, “[...] não se dá à relevância devida à familiarização do aluno com as técnicas e os procedimentos metodológicos aplicáveis ao ensino de História no 1º e 2º graus.” (VILLALTA, 1992-3, p. 229).

Há ainda em algumas Universidades brasileiras, especificamente nas unidades de conteúdos específicos, no mesmo curso as modalidades Licenciatura e Bacharelado, revelando duplicidade em seus objetivos: formar professores e pesquisadores. As disciplinas específicas da História são de responsabilidade do Departamento de História, caso o aluno queira ser professor da Educação Básica, deverá cursar as disciplinas pedagógicas no Departamento de Educação (PERERIA, 2006).

Essa dicotomia – conteúdos específicos da História e conteúdos pedagógicos – responsabilizando os Departamentos de Educação pela formação docente, como acontece em alguns cursos de Licenciatura Plena (exemplificada pela formação “3 + 1”, que explicaremos melhor mais a frente), somada à dicotomia Bacharelado e Licenciatura - dos cursos que apresentam as duas modalidades - contribuem para a desarticulação entre formação acadêmica e realidade escolar.

Em suma, a organização curricular das graduações em Licenciatura Plena e as graduações com as modalidades Licenciatura e Bacharelado, juntamente, apresentam um esquema que pouco valoriza a formação do futuro professor de Ensino Fundamental e Médio.

Outro fragmento de texto a ser apresentado, traz elementos consistentes sobre a relação universidade e sistema de ensino de 1º e 2º graus chamando atenção a respeito da necessidade de se repensar a formação oferecida aos alunos dos cursos de licenciatura. Nesse sentido, manifesta-se Candau (1997, p. 31-32):

Formar professores em um país onde a educação de fato não é considerada como prioridade, onde a vontade política não se compromete seriamente com as questões básicas da educação – alfabetização, escolarização primária para todos e de qualidade, [...], entre outras, é tarefa por muitos, considerada fadada ao fracasso.

Finaliza dizendo que aproximar a universidade ao sistema de Educação Básica, permite diversas abordagens que precisam “[...] ser pensadas de forma complementar, [...] [devendo] estar presente na globalidade do curso e não reduzida a ações e momentos

fragmentados e isolados.” (CANDAU, 1997, p. 39). Ou seja, é interessante refletir sobre as questões educacionais no decorrer de todo o curso universitário.

Cainelli (1999), ao apontar antigos problemas das Licenciaturas-desarticulação entre os conteúdos específicos e os conteúdos pedagógicos, formação teórica não traduzida na prática, falta de integração entre os Departamentos de História e as Faculdades de Educação, desarticulação entre as diferentes disciplinas nos currículos –, acredita que são necessárias mudanças na formação dos professores.

Ratifica sua idéia, ao destacar que a dicotomia existente nesses cursos entre as disciplinas de conteúdo e as pedagógicas surge no momento de concepção das Licenciaturas em nosso país, ou seja, nos anos 30, quando se criam as antigas faculdades de Filosofia, com as disciplinas pedagógicas. Nessa época foi dada as disciplinas pedagógicas carga de 1 ano e às de conteúdo, 3 anos.

Dessa maneira, esperamos que a disciplina Prática de Ensino que aparece hoje nos semestres finais dos cursos de Licenciatura em História seja resignificada. É relevante que a Prática de Ensino dê indícios para os estudantes perceberem que esses conteúdos necessitam caminhar juntos (CAINELLI, 1999).

Nesse contexto, segundo Júlio Emílio Diniz Pereira (2006, p. 36), foi a partir da:

[...] publicação do livro *Universidade, escola e formação de professores*, em 1986, resultado de um seminário realizado no ano anterior em São Paulo, [que se] desencadeou um processo de autocrítica das instituições de ensino superior brasileiras na sua relação com o ensino de 1º e 2º graus e do seu papel na formação de docentes para esses níveis de ensino.

As inúmeras críticas feitas ao não cumprimento da tarefa dada à Universidade de formar professores para a escola básica, concentra-se no “[...] desprestígio com que as atividades didático-pedagógicas são consideradas, no próprio seio das universidades, em comparação com as atividades de pesquisa. [...]” (PEREIRA, 2006, p. 37).

A pouca preocupação das universidades brasileiras para as questões de ensino, também é pensado por Alvarenga em um artigo que apesar de ter sido escrito em 1991, apresenta considerações bem atuais. Para o autor:

[...] [existe] autoridades universitárias [...] que julgam poder a Universidade declinar dessa tarefa, passando a se preocupar apenas com a formação do pesquisador, deixando as Licenciaturas a cargo das instituições particulares. [...] A relutância com que as tarefas docentes são aceitas em alguns setores da Universidade (quase todo mundo detesta dar aulas), ou frases repetidas em tom de brincadeira, mas reveladoras de preconceitos arraigados(‘ainda há

candidatos para a Licenciatura?’, ‘a universidade seria ótima se não tivesse alunos’) [...] e outras refletem o pensamento de boa parte da comunidade acadêmica e mostram que o menosprezo pelas atividades educacionais não fica restrito apenas à formação de professores (ALVARENGA, apud PEREIRA, 2006, p. 37).

Estudos como o de Lüdke (1994), têm mostrado que não devemos estranhar essa distância, pois nosso modelo de Universidade é baseado no privilégio da pesquisa e da pós-graduação, deixando no prejuízo, cursos de graduação, principalmente, as Licenciaturas. (PEREIRA, 2006).

Assim, quando pensamos hierarquicamente nos aspectos mais privilegiados da Universidade, entendemos que a formação de professores ocupa um lugar bastante secundário, privilegiam-se pesquisas dos programas de Pós- Graduação (PEREIRA, 2006). Candau também tem essa opinião: as atividades relacionadas com a formação de professores são preteridas, sendo considerada um “subproduto da universidade.” (CANDAU, 1997). A preocupação com a produção científica e o envolvimento com a pesquisa e a Pós-Graduação, portanto, consomem a maior parte dos interesses do corpo docente universitário brasileiro.

Debates a respeito dessas instituições de ensino e propostas de alterações curriculares iniciaram-se na década de 90, com os Fóruns de Licenciatura. A intenção era debater os problemas e propor soluções para os cursos de formação de professores. Segundo Pereira (2006, p. 63-64) os “[...] fóruns [...] [procuraram] discutir os modelos dos cursos de formação de professores em vigor nas Universidades com vista à reformulação dos mesmos [...]”.

Buscando elementos para melhor compreendermos como poderíamos aproximar a Universidade à realidade educacional, selecionamos um artigo de Antônia Terra de Calazans Fernandez, direcionado ao I Seminário de Professores Saberes e Práticas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2005. Como pesquisadora do campo de História, a estudiosa levanta algumas questões sobre como podemos articular Universidade e escola, dentro de sua área de atuação: por que essa distância – Universidade / escola -? Como aproximar as Instituições de Ensino Superior que formam professores à realidade educacional?

Lembrando que o fortalecimento dos vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores esteve entre as propostas do Parecer CNE/CP 009, em maio de 2001. Documento que propunha uma Base Comum de Formação Docente expressa em Diretrizes Curriculares Nacionais para a melhoria da qualificação profissional dos professores nos cursos de formação. Nota-se que há uma

preocupação dos educadores para que haja uma aproximação das Instituições de Ensino Superior à realidade escolar.

Para Fernandez, o ponto de partida dessa discussão é especialmente o modo como a universidade encara a escola e nota seu professor. Baseando-se nas discussões de Theodor Adorno (1995), sobre a “aversão da sociedade alemã” à profissão professor, a autora, procurando não generalizar essas observações para a sociedade brasileira, faz comentários interessantes que se assemelham à maneira como o professor de Ensino Fundamental e Médio é visto no Brasil: os professores acadêmicos produzem e estão pouco preocupados com a dimensão pedagógica, acreditam ser “[...] desnecessário considerar a distância entre a didática adotada para a formação de adultos no ensino superior e a realidade da escola voltada para formar crianças, adolescentes e adultos [...]” (FERNANDEZ, 2005, p. 1). Os professores da educação básica trabalham apenas no âmbito pedagógico, “[...] adequando o saber a seus destinatários, não realizando funções objetivas, motivadas pela racionalidade, [...]” (FERNANDEZ, 2005, p. 1).

Cursos que mesclam - bacharelado e licenciatura -, mesmo sabendo que a maioria de seus alunos serão professores, pouco debatem em suas disciplinas científicas a relação da ciência com a escola, não valorizam na formação superior a idéia, “[...] que os conteúdos escolares têm seus próprios objetivos, estruturam-se em função da escola, e que são distintos dos que são perseguidos na formação universitária [...]”. (FERNANDEZ, 2005, p. 2).

Pensemos, por exemplo, nas discussões geralmente feitas no Ensino Superior, dentro da disciplina de História Antiga: o professor debate textos com diferentes concepções teóricas, por conta da formação científica e teórica necessárias ao historiador. No entanto, se por um lado esses domínios são necessários para o desenvolvimento intelectual de um futuro professor de Educação Superior, por outro, o conteúdo da História Antiga da Universidade pode acabar sendo bem diverso do que é trabalhado com os alunos do Ensino Fundamental e Médio. (FERNANDEZ, 2005). Como lidar com essa situação? O que é o conteúdo de História Antiga na escola Básica? A formação inicial do professor de História propiciou de forma significativa pensar em como se poderia trabalhar o que foi discutido na faculdade dentro da disciplina de História Antiga na escola? Em quais oportunidades esse futuro professor rediscutiu os conteúdos de História Antiga em função de objetivos escolares?

De acordo com Fernandez (2005, p. 2) se o conteúdo de História Antiga, na Educação Básica, não:

[...] é o que foi trabalhado na formação inicial do professor de História, talvez ele recorra ao que se lembra de ter estudado quando criança. Ou pode se apoiar nos textos didáticos. Mas, como ser criterioso com esses conteúdos, se eles são tão diferentes do que estudou na Universidade?

Fernandez acredita que um caminho para a melhoria da formação inicial do professor de História seja aproximar disciplinas pedagógicas e de conteúdos específicos. O professor Universitário de História Antiga precisa preocupar-se com a formação de seus alunos em dois âmbitos: como historiadores e como futuros professores de Ensino Fundamental e Médio.

Porém, para que isso ocorra, alguns preconceitos precisam ser desmistificados e superados. Especialmente no que se referem ao conhecimento pedagógico, os cursos de formação necessitam enfrentá-lo com maior responsabilidade.

[...] tendo discernimento para distribuir entre as disciplinas (de educação e científicas das áreas), as responsabilidades quanto aos conteúdos teóricos e aos conteúdos procedimentais de como lidar com o ‘como ensinar’, de modo que a formação universitária contribua efetivamente para transformar a realidade escolar (FERNANDEZ, 2005, p. 3).

Acreditamos ser válida a discussão de Fernandez (2005) para nossa pesquisa, pois a idéia de nosso trabalho ocorreu a partir da experiência que tivemos em sala de aula - dentre as dificuldades encontradas com o ensino da História na escola - questionávamos se somente simplificaríamos o conhecimento científico para o nível Fundamental e/ ou Médio de Ensino? Ou ainda, o que faríamos com todas aquelas discussões teóricas, metodológicas e historiográficas de nosso curso? Começamos, enfim, a refletir a respeito da formação que a Universidade nos propicia para atuarmos na realidade escolar, aspecto destacado pela autora em seu texto. A disciplina Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nas licenciaturas em História é crucial para o profissional em formação, pois a atividade de prática deve contribuir para que o futuro docente consiga manejar a complexidade escolar e resolver problemas práticos da realidade em que vai atuar, decidimos pensar a seu respeito.

Por esses motivos - perguntas sobre como trabalhar os debates do curso de História com os alunos da Educação Básica e se deveríamos realizar essa discussão - salientamos ser enriquecedora para a pesquisa pensarmos que essa “não discussão”, ou pequena, quando há, em como debater os conteúdos científicos da História vistos na Universidade, na escola, pode também ser refletida dentro da própria trajetória da História

como disciplina escolar, no Brasil: sua constituição não foi tranqüila, nasceu conjuntamente com a História acadêmica.

Para Kátia M. Abud, “há razões históricas para a permanência da concepção que atribui exclusividade à participação da ciência de referência no conhecimento histórico escolar” (2005a, p. 2). A criação do Colégio D. Pedro II, que introduziu a História como disciplina escolar, ocorreu simultaneamente ao início da História acadêmica no Brasil, com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. (ABUD, 2005a).

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, através da pesquisa histórica, foi criado para “[...] construir a genealogia nacional [...] [brasileira] e ‘formar, através do ensino de História, uma ciência social geral que [ensinasse] aos alunos, ao mesmo tempo, a diversidade das sociedades do passado e o sentido de sua evolução [FURET].’ [...]” (ABUD, 2005c, p. 30), isto é, responsabilizava-se pela História acadêmica, já o Colégio D. Pedro II, pela História escolar, formando os filhos dos nobres da corte do Rio de Janeiro. Fundados no mesmo ano, ambos produziam conhecimento histórico, “[...] com o mesmo arcabouço conceitual e problematizações”. (ABUD, 2005c, p. 30). Além disso, os sócios do IHGB eram igualmente os professores do Colégio D. Pedro II e acabaram transpondo “[...] a concepção de História da academia para a escola secundária, ao se transformarem em autores dos programas que seriam fundamentos para os exames a se realizar em todos os estabelecimentos escolares nacionais”. (ABUD, 2005a, p. 4).

Foi a partir do século XVIII que o conjunto de conhecimentos definidos como História começou a adquirir contornos mais precisos, como saber objetivamente elaborado e teoricamente fundamentado. Seu foco voltou-se para o pragmatismo da política e a partir das discussões referentes à afirmação do Estado – nação os objetivos modificaram-se um pouco, o “[...] discurso historiográfico [deixou] de lado a genealogia eclesiástica para se fixar na genealogia de dinastias e de nações, traço que manteve forte até o início do século XX.” (FONSECA, 2006, p. 21).

Nesse sentido, desde sua sistematização como campo de conhecimento histórico e, disciplina escolar no ensino secundário, no Brasil, discussões para que servia a História ensinada nas escolas e sua matriz acadêmica eram desconsideradas.

Nem mesmo a Reforma Francisco Capanema, na década de 30, que “[...] implantou a seriação e os primeiros programas nacionais obrigatórios, que incluíam além dos conteúdos programáticos, *Instruções Metodológicas*, [...]” (ABUD, 2005b, p.50) com técnicas e métodos de ensino para os professores, conseguiu efetivamente proporcionar, “[...] uma transformação da disciplina entre os historiadores e aqueles que as ministravam nas escolas: a

História escolar, continuou a ser vista como reprodução simples, uma miniaturização da História produzida pelos pesquisadores”. (ABUD, 2005b, p. 51)

No final da década de cinquenta e início de sessenta, tem início outra visão a respeito das relações entre a História “ciência” e a História “matéria”: são feitas distinções. Emília Viotti da Costa, citada por Kátia M. Abud, em 1957, publica na Revista de História, o artigo “Os objetivos do Ensino de História no curso secundário”, afirmando que: a primeira, não precisa de finalidade, “[...] encontra em si a razão de ser, [...] encontrar uma utilidade para a História pode levar a erros e transformar aquilo que foi produzido para alcançar alguma finalidade, [...] numa imitação grosseira do conhecimento científico”. (COSTA, apud ABUD, 2005b, p.52). A História “ensinada” formaria ‘ “[...] a personalidade integral do adolescente e em segundo plano, [...] [forneceria] conhecimentos básicos específicos” (COSTA apud ABUD, 2005b, p. 52).

No início da década de 70 ainda se procurava negar a fragmentação entre saber – produzido pelo professor universitário – e o fazer – executado pelo professor de Ensino Fundamental e Médio, ou seja, este reproduzia para seus alunos o saber produzido na universidade (ABUD, 1999).

No que tange o Ensino de História, devemos considerar que as reformas produzidas pela implantação da Lei 5.692/71, pelo Governo Militar, aguçaram a idéia de que a escola era simplesmente “[...] transmissora de um conhecimento já produzido e sua finalidade maior era preparar para o mercado de trabalho”. (ABUD, 1999, p. 151). Destacando que dentre essas reformas do governo a eliminação da História e Geografia da grade curricular escolar, e sua substituição por Estudos Sociais, mostra a não possibilidade da construção do conhecimento científico no campo das Humanidades. Ciências eram Química, Matemática e Biologia; a História, Geografia e Economia juntamente com Educação Moral e Cívica (EMC) e a Organização Social e Política do Brasil (OSPB) eram apenas Estudos Sociais. Esse não reconhecimento da História e Geografia como campos epistemológicos independentes e o deslocamento destes na grade curricular, para o mesmo nível e grau que a EMC e OSPB admitem um “sentido pragmático” para essas disciplinas: formar o ‘cidadão consciente’ e ‘ajustar o indivíduo à sociedade’. Dessa maneira não se produzia conhecimento na área das Ciências Humanas (ABUD, 1999).

O currículo foi estruturado para que os professores, em especial das Ciências Humanas, só reproduzissem o saber acadêmico na escola. O currículo segundo Abud (1999, p. 150),

[...] estabelece a mediação entre o conhecimento histórico produzido e o saber histórico escolar. Na realidade, ele representa a expectativa dos dominantes, em relação àquilo que a criança vai aprender na escola. Por meio dele ‘divulgam-se as concepções científicas de cada disciplina, o estado de desenvolvimento em que as ciências de referências se encontram, e ainda, que direção devem tomar ao se transformar em saber acadêmico.

No final dos anos 70, início dos anos 80, questões sobre cultura escolar e o debate a respeito das disciplinas escolares como campo de pesquisa afunilam as discussões referentes à transformação do saber para que ele seja ensinado. Aceitou-se a existência de uma cultura da própria escola, na qual professores organizam seus instrumentos de trabalho, formas de intervenção e suas práticas profissionais que constituem, enfim, essa cultura. Desse modo, o saber escolar foi assentado nas “[...] interações entre o saber acadêmico, cultura escolar e outros elementos componentes das representações sociais dos alunos e professores [...].” (ABUD, 2005b, p. 51). Enfim,

Não se pode reduzir o saber escolar ao conhecimento acadêmico transposto, aos manuais, nem aos programas, nem aos projetos de ensino, ao conhecimento prévio do aluno, às relações dos professores com a disciplina, mas são esses elementos que contribuem para a sua definição (ABUD, 2005a, p. 12).

Oldimar Cardoso (2008) discute as idéias do pesquisador das disciplinas escolares, André Chervel, para explicar que a escola ensina não o saber da Universidade, ou seja, no caso da História, o saber dos historiadores. Segundo Cardoso as pesquisas de Chervel (1990) têm mostrado que “[...] a cultura escolar não é apenas uma simplificação ou uma vulgarização do saber erudito, da ‘História dos historiadores’. [...] muitos dos saberes escolares foram criados ‘pela própria escola, na escola e para a escola’[...].” (CARDOSO, 2008, p. 154).

Não é freqüente a escola seguir o progresso das ciências que se supõe ela deva difundir, ela é o “lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina”. No entanto, devemos considerar que há na escola a configuração de um saber próprio. Quando estudamos a história das disciplinas escolares podemos evidenciar que a escola tem um caráter criativo, não é pura e simplesmente agente de transmissão de saberes elaborados, ela faz o sistema escolar formar indivíduos, “[...] mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar modificar a cultura da sociedade global. (CHERVEL, 1990, p. 184)

Portanto, “[...] raramente pode-se vê-la [a escola] seguir, etapa por etapa, nos seus ensinamentos, o progresso das ciências que se supõe ela deva difundir. [...]” (CHERVEL, 1990, p. 182)

Ao falarmos de “saber escolar” precisamos ser “cuidadosos”. Kátia Abud no artigo intitulado “Conhecimento Histórico e Ensino de História ao falar da produção de conhecimento histórico escolar”, chama atenção para o termo “saber escolar”, devemos, portanto nos ater que são diferentes as instâncias que produzem esse saber. O saber escolar envolve:

[...] o saber acadêmico, os programas e instruções oficiais, os limites institucionais, como horários e avaliações, a tradição escolar, as relações que o professor mantém com o conhecimento produzido, os manuais didáticos. (LE PELLEC; MARCOS; ALVAREZ, 1991 apud ABUD, 1999, p. 149).

No Brasil, é especialmente na década de 1980 que começam as discussões de ruptura entre o ensino tradicional e a renovação do ensino de História. Lembrando que, nesse período as escolas de primeiro e segundo graus deveriam ser produtoras de conhecimento: o professor da escola básica deveria questionar seu papel de “mero reproduzidor” do conhecimento Universitário, passando a ser “produtor de conhecimento”. Para tanto, “[...] seria necessário eliminar a divisão existente na sociedade capitalista entre o professor universitário, o ‘cientista’, e o trabalho do professor da escola básica, o ‘simples técnico’[...]”. (CARDOSO, 2008, p. 157).

Dentro do paradigma da racionalidade técnica – marcante na década de 70 -, a relação do professor com os saberes que ensina foi pensada dentro da concepção na qual o professor era um mero instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros. Segundo esse paradigma,

[...] os saberes não eram objeto de questionamentos e reflexões: eram os saberes definidos e organizados nos programas e currículos como aqueles a ensinar, oriundos de uma base científico – cultural ampla, através de meios e procedimentos, escolhidos num ‘receituário ou arsenal’ construído e fundamentado cientificamente nos conhecimentos oferecidos pela psicologia, psicopedagogia e didática (MONTEIRO, 2007, p. 81).

Desse modo, os saberes eram simplificados durante a prática docente. Não obstante, de acordo com Monteiro, pesquisas sobre a relatividade do conhecimento científico - como a de Moreira (1997) - vêm rejeitando a visão de que o meio científico gera uma exclusiva forma de conhecimento “[...] válido e verdadeiro, reconhecendo a diversidade de

formas de conhecimento com diferentes racionalidades e formas de validação.” (MONTEIRO, 2007, p. 82).

Esses questionamentos têm proporcionado uma renovação teórica nos estudos referentes as questões educacionais, especialmente a ressignificação do conceito de cultura, no qual se baseia a ação educativa. De um entendimento universal, individualista, elitista e normativo, decorreu um entendimento relativista e pluralista, com base na perspectiva antropológica e sociológica. A escola foi além de um ambiente de instrução e transmissão de saberes, passando para um local “[...] configurado e configurador de uma cultura escolar.” (MONTEIRO, 2007, p. 82).

Nesse contexto, os saberes, anteriormente não questionados, passam a ser objeto de questionamentos. O conceito de saber escolar surge como um saber com configuração própria e original da cultura escolar, ampliando espaços para a superação de concepções que, ao não adotarem essa distinção, identificavam no saber escolar simplificações do conhecimento científico, criando “[...] uma visão negativa e preconceituosa em relação ao trabalho dos professores (LOPES, 1997, p. 98)”. (MONTEIRO, 2007, p. 83).

Afirmando que para tornar os saberes assimiláveis e transmissíveis deve haver um exercício de reorganização, reestruturação e transposição didática, que gera configurações escolares, que podem “[...] compor uma cultura escolar *sui generis*, com marcas que transcendem as fronteiras da escola (FORQUIN, 1993, p. 16-17)”. Monteiro propõe um debate sobre o saber escolar e a transposição didática apoiando-se especialmente na diferença entre saber acadêmico e saber ensinado discutido por Chervallard (1991). (MONTEIRO, 2007, p. 83).

Após contextualização dos primeiros estudos com a noção de transposição didática iniciado por Verret, na França em 1975 e depois com Chevallard e Joshua (1982) no ensino da Matemática para questionar as transformações sofridas “[...] pela noção matemática de distância entre o momento de sua elaboração por Fréchet, em 1906, e o de sua introdução nos programas de geometria franceses, em 1971 (LOPES, 1999, p. 206)”, os estudos sobre a questão do saber escolar começam a ser desenvolvidos. (MONTEIRO, 2007, p. 83).

O início da questão de Chevallard (1991) é registrar a ‘didática da matemática’, como um conhecimento científico. Para tanto, atua com o conceito de ‘sistema didático’ que engloba a relação docente, alunos e saber. Trazendo à tona o saber pergunta-se: qual a relação do docente com esse saber? Que saber é este? Qual a sua relação com o saber acadêmico? Qual a sua relação com os alunos? . Chevallard (1991), citado por Monteiro, enfim, define o conceito de transposição didática: “[...] ‘passagem do saber acadêmico ao

saber ensinado e, portanto, a distância eventual, obrigatória que os separa, que dá testemunho deste questionamento necessário, ao mesmo tempo que se converte em sua primeira ferramenta””(MONTEIRO, 2007, p. 84). Ou ainda, o trabalho que transforma um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino, há um saber que precisa ser ensinado, este se torna objeto de ensino.

Segundo Monteiro, Chevallard (1991) ao discutir a distinção entre o saber acadêmico e o saber ensinado, diz que:

[...] para que o ensino seja possível, o ‘elemento de saber deverá ter sofrido certas *deformações* [...] que o tornarão apto a ser ensinado. O saber – tal – qual – como – é – ensinado, o saber ensinado, *é necessariamente distinto* [...] do saber - inicialmente – designado – como – aquele – que – deve – ser - ensinado, o saber a ensinar’ (apud MONTEIRO, 2007, p. 84).

No processo de transposição didática, vários saberes são constituídos: saber acadêmico, saber a ser ensinado, saber ensinado, saber aprendido, o que demonstra uma pluralidade de saberes constituídos no processo de ensino (MONTEIRO, 2007).

Além disso, Chevallard (1991), citado por Monteiro, chama atenção para o fato de que a transposição didática não ser realizada primeiramente pelos professores. Segundo o autor, ela começa:

[...] quando técnicos, representantes de associações, professores militantes, [...], definem a partir do saber acadêmico e através de um trabalho de seleção e estruturação didática, o saber a ensinar, definição esta que será refeita em outros momentos, quando surgir a necessidade de sua renovação ou atualização. ‘Um conjunto de saber que foi designado ‘saber a ensinar’ sofre, a partir, de então, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os ‘objeto de ensino’[...] (MONTEIRO, 2007, p. 85).

Por conseguinte, o começo da transposição didática – chamada de *lato sensu*, porque está em um contexto mais amplo - é a definição dos saberes a ensinar, baseando-se no saber acadêmico e a transposição didática – interna, ou *stricto sensu* – efetuada pelos professores, dá sequência ao processo quando estes elaboram algumas das interpretações do saber ensinado (MONTEIRO, 2007).

Essa oposição saber ensinado e saber acadêmico desvela a unidade entre esses saberes permitindo a articulação da análise epistemológica com a didática. “É a análise do conceito no saber acadêmico comparada com a análise do mesmo conceito no saber ensinado que pode revelar a especificidade da construção didática realizada.” (MONTEIRO,

2007, p. 85). Assim para os saberes se tornarem objeto de ensino escolar ocorrem alguns processos, ou seja, o saber é ‘desenraizado da rede de problemáticas e problemas que lhe outorgam seu sentido completo’ (CHEVALLARD, 1991, p. 71) [...]” (MONTEIRO, 2007, p. 87). Portanto, recontextualizá-lo no campo educacional requer gerar saberes originais que precisem de interlocução com o saber acadêmico, e isso ocorre “[...] através de análise epistemológica, para poderem ser desvelados.” (MONTEIRO, 2007, p. 87).

No campo da História, novamente em Monteiro, é difícil ou quase impossível restringir as referências do saber ensinado apenas ao saber acadêmico. Para melhor explicitar suas idéias, Monteiro, apóia-se em Develay (1992), para quem o processo de transposição didática inclui as práticas sociais de referências (que podem ou não estabelecer relação com os saberes acadêmicos) e ainda a noção que o movimento não é apenas descendente, do saber acadêmico para o saber a ensinar. Na transposição didática conforme Develay somado ao trabalho de didatização há o trabalho de *axiologização*,

[...] que expressa os valores escolhidos pelos agentes da transposição, que é [...] [bem] visível, por exemplo, no Ensino de História [...], mas que está presente em todas as disciplinas escolares. Os valores são transmitidos não apenas nos métodos de ensino (que podem induzir á passividade ou a posturas ativas e críticas), mas também através dos conteúdos selecionados para serem ensinados (MONTEIRO, 2007, p. 92).

Quando um professor de História escolhe trabalhar em sua aula determinado tema, é uma escolha axiológica, dentro do processo de transposição didática de Develay. E Monteiro finaliza:

A axiologização representa a opção feita no que tange à dimensão educativa, podendo expressar-se através da seleção cultural – ênfases – omissões – negações, através de aspectos inerentes ao chamado currículo oculto e também às formas como os professores mobilizam os saberes que ensinam (MONTEIRO, 2007, p. 92).

A utilização do conceito de transposição didática no campo da História necessita de cautela, precisa ser discutida considerando-se problemas e características específicas ao seu processo de constituição, pois integra aspecto distinto da Matemática. Para Monteiro (2007, p. 102), “É importante avaliar possibilidades e limites dos conceitos quando eles são transplantados do seu contexto de produção original e utilizados como instrumentos de inteligibilidade em diferentes campos disciplinas.”

Dentre os autores citados por Monteiro que têm procurado pensar a teoria de Chevallard, como Audigier (1988); Tutiaux e Guillon (1993); Audigier, Crémieux, Tutiaux e Guillon (1994); ela destaca o trabalho de Moniot (1993). Ao problematizar a transposição didática no processo de elaboração da História em sua versão escolar, Moniot, concorda, no primeiro momento com Chevallard no que se refere à anterioridade do saber acadêmico. Para tanto se apóia no debate francês da História dos historiadores preceder a História escolar, ideal desenvolvido no século XIX. Destaca ainda, e aqui a diferença com Chevallard, que há uma colaboração entre a História escolar e a História universitária – uma legítima a outra (MONTEIRO, 2007).

No Brasil, ocorreu um processo bem parecido:

A elaboração de História Geral do Brasil em 1854, por Francisco Adolfo de Varnhagen, constituiu a primeira versão que atendia aos princípios de uma história ‘científica’ escrita a partir de documentos e que serviu de base para a elaboração de livros didáticos, entre eles aquele intitulado *Brasil Lições*, de Joaquim Manuel de Macedo, usado durante décadas no Colégio Pedro II (MONTEIRO, 2007, p. 103)

Tomando como base Moniot, Monteiro explica que a diferença entre saber acadêmico e saber escolar deve ser pensada na perspectiva de que a História tem diferentes inteligibilidades - História positivista e dos Annales, por exemplo, que se complementam, segundo diferentes formas de definição e de organização dos eixos de análise: “[...] temática – História política, História social [...], cronológica (Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna, Idade Contemporânea, Tempo Presente etc.) ou espacial (global, nacional e regional)” (MONTEIRO, 2007, p. 103)

Hoje, pesquisadores do ensino de História, como Jörn Rüsen, retomam, a partir de outra perspectiva, dados que marcam as diferenças entre a História “ciência” e a História “matéria”. Para o autor o ensino de História nas escolas pensado na perspectiva de apresentação historiográfica dos resultados das pesquisas é um “equivoco”, pois ele é organizado na disciplina História como uma miniatura da especialização científica: “[...] é [...] como uma espécie de formação especializada, cujo alcance e objetivos são reduzidos [...] à diferença que existe entre um secundarista e um estudante de história.” (RÜSEN, 2001, p. 50).

Dessa forma, existe diferença entre aprender e ensinar história na universidade e na escola, que se ratificam quando se discutem os fundamentos do ensino escolar igualmente às reflexões da teoria da história como disciplina especializada (RÜSEN, 2001).

Tem-se, portanto, um quadro de fundamentos, métodos de pesquisa histórica e perspectivas orientadoras para o ensino de História e para a ciência histórica: se de um lado temos teorias de interpretação histórica e regras de procedimento, concretizadas pela experiência histórica; de outro, temos como perspectivas orientadoras de aprendizado histórico as teorias, estas explicam o processo evolutivo da consciência histórica nos adolescentes ensinando história. Essa diferença entre a “ciência da história” – disciplina especializada- e o ensino de história na escola faz necessária uma disciplina científica específica, que se ocupe do ensino e da aprendizagem da História, isto é, a didática da História (RÜSEN, 2001).

Em um artigo escrito em 1987, Jörn Rüsen, expõe a trajetória histórica da Didática da História na Alemanha Ocidental. Segundo ele até o século XVIII, a “história mestra da vida” que define a historiografia ocidental da antiguidade, indicava que a escrita da história era orientada pela moral e pelos problemas práticos da vida, discutiam-se, assim, os princípios didáticos da escrita histórica estava esta no centro das discussões dos historiadores sobre sua profissão.

No entanto, com a institucionalização e profissionalização da história (sua definição como disciplina, sua “cientifização”), no século XIX, a didática da história perde espaço entre os historiadores:

[...] os historiadores [...] começaram a perder de vista [...], que a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo. O entendimento histórico é guiado [...] pelos interesses humanos básicos: assim sendo é direcionada para uma audiência e tem um papel importante na cultura política da sociedade dos historiadores.[a didática da história] foi [assim] substituída pela metodologia da pesquisa histórica. [...] (RÜSEN, 2006, p. 9).

Acreditando que a “cientifização” do século XIX, retirou da reflexão histórica racional os aspectos do pensamento histórico relacionado à vida prática, Rüsen (2006, p. 9) defende a idéia de que a história precisa ser revertida dessa fase de “irracionalização”.

Dessa maneira, na Alemanha Ocidental dos anos 60 e 70, surge uma nova geração de estudiosos propagando um novo conceito teórico de estudos históricos, criticando o conceito tradicional até então vigente. Para eles, a história é como uma ciência social próxima das outras ciências sociais.

A Didática da História, nesse período, passa também por uma mudança:

Agora a educação histórica não se torna mais uma simples questão de tradução de formas e valores de estudiosos profissionais para a sala de aula. A questão básica que está sendo colocada é se aquele conhecimento e a forma de pensamento que ele representa encontram um conjunto de critérios educacionais preexistentes e extradisciplinares. Os historiadores foram confrontados com o desafio do papel legitimador da história na vida cultural e na educação. Eles responderam a este desafio ampliando o campo da auto-reflexão e do auto entendimento histórico. Os historiadores começaram a respeitar aquelas dimensões dos estudos históricos onde necessidades, interesses e propósitos apareciam como fatores determinantes do pensamento histórico (RÜSEN, 2006, p. 11).

Uma nova abordagem da História, na vida prática, auxilia no estabelecimento da didática da História como uma disciplina específica, com suas próprias questões, concepções teóricas e operações metodológicas (RÜSEN, 2006).

Enfim, na Alemanha Ocidental dos anos 1970,

[...] as perspectivas da didática da história foram grandemente expandidas, indo além de considerar apenas os problemas de ensino e aprendizado na escola. A didática da história analisa agora todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa, ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos onde os historiadores equipados com essa visão podem trabalhar. (RÜSEN, 2006, p.12).

Assim, a Didática da História, teria a função de investigar sistematicamente o ensino e aprendizagem da História, os processos de formação dos indivíduos, grupos e sociedade, a partir da e pela História; como disciplina científica, deveria pesquisar todas as formas de mediação intencional e da representação e / ou exposição do ensino de História - incluindo aqui como a mídia e os meios de comunicação entendem a História; preocupar-se com a fundamentação dos métodos, as técnicas e materiais de ensino de História, especificando as condições de aprendizagem da disciplina e os conteúdos que a formam, também seria sua tarefa (ABUD, 2005b).

Percebe-se, que as indagações a respeito das diferenças entre a História “ciência” e a História “matéria”, nem sempre estiveram presentes nos debates sobre o ensino da História, ganhando maior espaço a partir dos anos 70 e 80, época do surgimento dos aspectos sobre cultura escolar. Não obstante, ainda é uma questão pouco valorizada, pois sua:

[...] desconsideração [...] provoca [...] a inexistência de propostas e de novas experiências de atuação em sala de aula [...]. [ou ainda] [...] a predominância

das aulas expositivas, pouca utilização de material didático que não seja o material escolar. Raros professores utilizam vídeos e outras matérias áudio visuais, inexistem relatos de saídas das escolas: estudos do meio, visitas [...] a institutos culturais, coleta de depoimentos, roteiros de observação de objetos fora da escola. E, embora o discurso dos professores negue, as práticas escolares reafirmam a permanência do conhecimento histórico pronto e acabado (ABUD, 2005a, p. 11).

Pensar, portanto, no Ensino de História, nos conteúdos que o compõe, na intervenção da produção historiográfica na forma como seu conteúdo é organizado, na formação de seus professores, nos materiais didáticos que permeiam as aulas de História, é fundamental para que possamos compreender que o Ensino de História vai além da simplificação didática dos conteúdos.

1.1.1 Os Cursos de Licenciatura no Brasil

Diante dessas considerações, esboçaremos um pequeno quadro a respeito dos cursos de licenciaturas no Brasil, focando nas origens dos cursos de Graduação em Licenciatura e em sua legislação. A idéia é tentar perceber como o Ensino Superior foi se organizando no Brasil: por que, por exemplo, nossos governantes somente a partir do século XX, começaram a pensar em investir no Ensino Superior Brasileiro? O que a legislação dizia a esse respeito? Quais as modificações mais significativas sofridas pela legislação responsável pela formação de professores? Como é o investimento que o governo brasileiro oferece à formação do professor para o ensino secundário e por quê? Atualmente no Brasil, como vem sendo formado nossos professores? Qual a ligação entre esse tipo de formação e o governo vigente? Por qual tipo de formação docente o presente contexto histórico e político brasileiro clama?

É pertinente esclarecer que apresentaremos especialmente discussões relacionadas às licenciaturas na área de História, essa exibição deve-se ao fato de que nosso objetivo principal é entender **o significado que a disciplina Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado tem na formação inicial do professor de História.**

Primeiramente, gostaríamos de salientar que no período colonial brasileiro o Ensino Superior ficou todo concentrado na Europa. A Reforma Pombalina do século XVIII, que expulsou os jesuítas das terras portuguesas – os primeiros professores no Brasil – não modificou consideravelmente as condições gerais da educação brasileira.

As primeiras escolas de Ensino Superior no Brasil são de 1808, ano da vinda da família real portuguesa para o país. Organizados em aulas avulsas, esses cursos tinham um sentido profissional prático (ROMANELLI, 1987). A formação desse profissional era controlada pelo Estado e se baseava no:

[...] modelo adotado [de ensino superior que] combinou o pragmatismo da Reforma Pombalina em Portugal (para libertar o ensino dos entraves conservadores tidos como responsáveis pelo atraso do país em relação aos demais europeus) e o modelo napoleônico que contemplava o divórcio entre o ensino e a pesquisa científica (MARTINS, 2002, p. 1).

Desse modo, a presença do príncipe Regente D. João VI, na Colônia, provocou a criação dos primeiros cursos médico- cirúrgicos no Brasil : a escola de cirurgia e anatomia de Salvador (atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia) e a escola do Rio de Janeiro (hoje, Faculdade de Medicina da UFRJ). Tivemos ainda a criação da Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil em 1820, devido à presença da Missão Francesa no Brasil.(ROMANELLI, 1987).

Percebe-se um tímido e lento desenvolvimento do Ensino Superior no Brasil. Até 1889, nosso Ensino Superior seguia o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas, além disso, ter um diploma garantia privilégios sociais e ocupação de postos de trabalho em um mercado restrito (MARTINS, 2005). A criação desse nível de ensino tinha como propósito “[...] proporcionar educação para uma elite aristocrática e nobre [...] que compunha a Corte.” (ROMANELLI, 1987, p. 38), era, portanto, um ensino elitista.

Apesar de a Independência do Brasil, em 1822, ter gerado modificações políticas no território brasileiro, mudanças significativas em nossas escolas de Ensino Superior não ocorreram, pelo menos imediatamente. De acordo com Martins (2002, p. 1) a:

[...] elite detentora do poder não vislumbrava vantagens na criação de universidades. Contam-se 24 projetos propostos para criação de universidade no período 1808-1822, nenhum dos quais aprovado. Depois de 1850 observou-se uma discreta expansão do número de instituições educacionais com consolidação de alguns centros científicos como o Museu Nacional, a Comissão Imperial Geológica e o Observatório Nacional.

Ainda em Martins, o alargamento do Ensino Superior “[...] era [...] [contido] pela capacidade de investimentos do governo central e dependia de sua vontade política.”

(MARTINS, 2002, p.1). Assim, parece-nos que desenvolvimento da educação escolar está “intrinsecamente” ligado à evolução do poder político (ROMANELLI, 1987).

Nesse sentido concordamos com Romanelli (1987, p. 29) ao afirmar que:

[...] a evolução da educação escolar, [...] se organiza e se desenvolve, quer espontaneamente, quer deliberadamente, para atender aos interesses das camadas representadas na estrutura do poder. Dessa forma, ainda que os objetivos verbalizados do sistema de ensino visem a atender aos interesses da sociedade como um todo, é sempre inevitável que as diretrizes realmente assumidas pela educação escolar favoreçam mais as camadas sociais detentoras de maior representação política nessa estrutura.

Em 1920, verifica-se oficialmente o início da expansão universitária no Brasil: criava-se a Universidade do Rio de Janeiro, que consistia na agregação de Escolas Superiores já existentes; a Faculdade de Direito; a Faculdade de Medicina e a Escola Politécnica. Pretendia-se criar uma Universidade semelhante à Universidade Moderna, ou seja, perseguindo desde a sua criação, objetivos ligados a formação profissional técnica – exercício profissional- e a investigação científica (OLIVEIRA, 2002).

Nesse período - década de 1920 -, as discussões a respeito da criação de universidades no Brasil não se baseavam apenas em questões “[...] estritamente políticas (grau de controle estatal) como no passado [...]” (MARTINS, 2005, p. 1), e sim nas funções da Universidade na sociedade da época: definida nesse momento como o ambiente para abrigar as ciências, os cientistas e promover a pesquisa.

Apesar disso, a concretização da organização do Ensino Superior no país, ocorre na década de 1930. É pertinente considerar que estamos em um momento delicado, a crise econômica mundial de 1929, provocou danos ao Brasil, acarretando a crise de superprodução do café com a queda das exportações, ao mesmo tempo cessou a entrada de capitais no Brasil. As elites que se mantinham no poder viam minadas suas bases de sustentação e o governo perdia conseqüentemente sua autoridade. Temos ainda, as eleições de 1930, para a Presidência da República que realizada entre fraudes e agitação política, elegeu o candidato da situação. Esse fato, aliado ao assassinato de João Pessoa, candidato a Vice - Presidência de Getúlio Vargas acirrou Getúlio e seus companheiros na organização de um ataque ao governo federal em exercício (ROMANELLI, 1987).

Após a vitória de Vargas, implanta-se no Brasil, em 1931, o Governo Provisório, sob sua liderança. Promove-se, uma ampla reforma educacional, que ficou

conhecida como Reforma Francisco Campos (então primeiro Ministro da Educação), regulamentando e autorizando o funcionamento das Universidades no Brasil.

Efetivada por uma série de decretos, citaremos como exemplo, somente dois, para melhor explicitar as idéias da reforma: o Decreto n. ° 19.850, responsável pela criação do ministério da Educação em 11 de abril de 1931, que organizou a educação brasileira em uma base nacional. Até o momento tinham-se sistemas estaduais não articulados a uma política nacional de educação. E o Decreto n. °19.851, de 11 de abril do mesmo ano, que dispunha sobre a organização do Ensino Superior, adotando o Regime Universitário no Brasil (ROMANELLI, 1987).

É bom lembrar que antes do Decreto n. °19.851, de 1931, que institui o Estatuto das Universidades Brasileiras, adotando para o Ensino Superior, o Regime Universitário, existiam no Brasil três Universidades: a Universidade do Paraná, oficializada pela Lei Estadual n. °1.284. Contudo, “[...] o Governo Federal, através do Decreto - lei n. °11.530, de março de 1915, que determinava a abertura de escolas superiores apenas em cidades com mais de 100.000 habitantes, [deixou de reconhecê-la] [...]”. (ROMANELLI, 1987, p. 132). Nesse sentido, apenas em 1946 ela é oficializada, porém não deixou de funcionar no período que não foi reconhecida; na seqüência a Universidade do Rio de Janeiro (Decreto n. °14.343, de 7 de setembro), criada em 1920, por determinação do governo Federal; e por fim, a Universidade de Minas Gerais, criada em 1927.(ROMANELLI, 1987).

Segundo o art. ° 1 do Decreto n. °19.851 de 1931, o ensino universitário teria com o finalidade:

[...] elevar o nível da cultura geral; **estimular a investigação científica** em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; **habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior**; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade [...] para a grandeza da nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade (ROMANELLI, 1989, p. 133, grifo nosso).

Esses objetivos demonstram uma visão de Universidade Moderna, perseguindo aspectos ligados a formação profissional técnica- exercício profissional -, estimulando ainda a pesquisa. Porém, apesar da busca pela investigação científica, não havia no Brasil uma tradição de pesquisa. Romanelli explica essa “ausência” da seguinte forma:

A **falta de tradição de pesquisa** deve-se [...] a fatores tais como a estratificação social, a herança cultural (que pesa fortemente na manutenção de uma estrutura arcaica de ensino”, a forma como tem evoluído a economia

e, sobretudo como tem se processado a industrialização. Mas, poder-se-ia incluir também, entre outros fatores, a própria forma como se organiza o ensino: nossas leis referentes ao ensino superior têm sido omissas quanto à previsão de situações objetivas e definidas para atividades de pesquisa. Salvo algumas referências nos títulos reservados às finalidades ou à atividade do professor catedrático, nada mais, de efetivamente objetivo, tem constatado do corpo das leis, que regulamente o trabalho de pesquisa. O primeiro exemplo disso é a reforma de que estamos tratando (ROMANELLI, 1989, p. 133, grifo nosso).

Assim, a primeira Universidade Brasileira a ser criada e organizada, de acordo com as normas dos Estatutos das Universidades, foi a de São Paulo, datada de 25 de março de 1934.

A Universidade de São Paulo foi criada segundo as normas do decreto e apresentava a novidade de possuir uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que, segundo Fernando Azevedo, passou a ser medula do sistema, tendo por **objetivos a formação de professores para o magistério secundário e a realização de altos estudos desinteressados e à pesquisa.** (ROMANELLI, 1987, p. 132-133, grifo nosso).

Notamos, nesse caso, um estímulo a formação do professor secundário e a pesquisa. Formar professores para o magistério era importante devido às novas exigências geradas pela sociedade industrial da década de 30: a preocupação era desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na capacitação para o trabalho (FÁVERO, 2006).

Para Romanelli (1987, p. 59):

As mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla de população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar o mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas. [...] o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades de consumo que essa produção acarreta. Ampliar a área social de atuação do sistema capitalista industrial é condição de sobrevivência deste. Ora, isso só é possível na medida em que as populações possuam condições mínimas de concorrer no mercado de trabalho e de consumir. Onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condições para concorrência no mercado de trabalho.

Nesse sentido, as licenciaturas, no Brasil, criadas pelas Faculdades de Filosofia nos anos 30, são resultantes igualmente da preocupação com a regulamentação do preparo de docentes para a escola secundária. Pesquisas como a de Freitas, na área de

História, tem mostrado que a preocupação principal dessas Faculdades era “[...] formar professores do ensino secundário. Isso impediu a introdução das disciplinas teórico - metodológicas, tornando ainda mais problemática a formação do pesquisador no Brasil (FREITAS, 2006, p. 18).

Em relação ainda à História, Freitas ratifica sua idéia a respeito da preocupação das Faculdades de Filosofia com a formação do professor para a escola secundária. A partir dos comentários de Francisco Iglésias sobre os objetivos e as funções das Faculdades de Filosofia, Freitas afirma que a função delas era:

[...] **formar professores do ensino secundário, bem pouco para o preparo do historiador.** Exatamente essa característica, faz [com] que as novas escolas, que representam momento no preparo do ensino, atendam bastante a uma de suas finalidades – formação de professores -, e bem menos à outra – formação para o labor historiográfico (IGLÉSIA apud FREITAS, 2006, p. 18-19, grifo nosso).

Pesquisas como a de Barreiro e Gebran (2006) tem mostrado que formar bacharéis e também licenciados para as diversas áreas era a função dessas Faculdades de Filosofia. Para tanto, os cursos de graduação estruturavam-se da seguinte maneira: instituiu-se o chamado “padrão federal”, que definia, para a formação de bacharéis, a duração de três anos, após os quais, acrescentar-se-ia, um ano de disciplinas pedagógicas (Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação), que formariam o licenciado. (BARREIRO; GEBRAN, 2006). Esse esquema é o conhecido, “3+1”, as disciplinas pedagógicas – com previsão de duração de um ano – vinham na sequência as disciplinas de conteúdo específico – com duração de três anos (PEREIRA, 2006).

Para melhor explicarmos o esquema “3+1” de formação de professores nas licenciaturas das Faculdades de Filosofia, destacamos dois decretos: o Decreto – Lei n. 9.053, de 12 de março de 1946, obrigou as Faculdades de Filosofia, a manterem um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de Didática. Já o Decreto – Lei n.9.092, de 26 de março de 1946, intensifica as questões didáticas ampliando o regime didático das Faculdades de Filosofia de aplicação facultativa. Os candidatos ao diploma de licenciado, no 4º ano, receberiam “formação didática, teórica e prática no ginásio de aplicação” e seriam obrigados a fazer um curso de psicologia, aplicada à educação. (Art. 4º; Parágrafo 1º) (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

Essa discussão do modelo “3+1” permeia, no Brasil, debates ainda bem recentes. De acordo com o Parecer CNE/CP 9/2001, que propunha uma Base Comum de Formação Docente expressa em Diretrizes Curriculares Nacionais, a consolidação da formação para três categorias de carreiras – Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura - conduzida pela Secretaria de Educação Superior, exigindo [...] a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”.(Parecer CNE/CP 9/2001, p. 6).

Segundo Barreiro e Gebran, o esquema “3+1”, “[...] se faz presente até hoje em diferentes cursos de formação docente [...]” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 40), desconsiderando a formação pedagógica importante para a futura prática docente. Essa questão coaduna com as idéias de Pereira, para quem “as licenciaturas, [...] permanecem, desde sua origem na década de 1930, sem alterações significativas em seu modelo.” (PEREIRA, 1999, p. 2).

Essa formação docente é conhecida na literatura educacional como “modelo de racionalidade técnica”. O professor técnico, em seu cotidiano aplica as regras derivadas de seu conhecimento científico e pedagógico. Enfim, para formar esse docente era necessário, “[...] um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para a sua ação (PEREIRA, 1999, p. 111).

Busquet em 1974, citado por Pereira, em 1999, nomeia esse modelo de formação docente de “curso de preparação de nadadores”:

Imagine uma escola de natação que se dedica um ano a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água) e, ainda, a história mundial da natação, dos egípcios aos nossos dias. Tudo isso, evidentemente, à base de cursos enciclopédicos, muitos livros, além de giz e quadro-negro, porém sem água. Em uma segunda etapa, os alunos-nadadores seriam levados a observar, durante outros vários meses, nadadores experientes; depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, em um dia de temporal (BUSQUET apud PEREIRA, 1999, p. 112).

Ainda em relação à formação do licenciando, dentro dessa perspectiva - disciplinas de conteúdos específicos, disciplinas pedagógicas de ação docente e modelo de formação “3 + 1” – o Parecer n. 292/62 instituído pelo Conselho Federal de Educação, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024, de 1961, estabelece que:

[...] os currículos mínimos dos cursos de licenciatura compreendem as matérias fixadas para o bacharelado, convenientemente ajustadas em sua amplitude, e os estudos profissionais que habilitem ao exercício do magistério no ensino médio'. Ele parte do princípio que o 'ensinar' preexiste ao 'como ensinar' e, de certo modo, condiciona-o, porém a formação do licenciado deve incluir, além da parte de conteúdo fixado no currículo de cada curso, estudos que familiarizem com os dois aspectos imediatos da situação docente: o aluno e o método (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 44).

Apesar das tentativas, permanece nessas legislações o distanciamento entre a formação teórica e prática do futuro docente: prioriza-se a formação teórica, a prática é simplesmente um momento de aplicação dos conhecimentos teóricos. Além disso, para ser um bom professor, basta ter domínio do conhecimento específico que se vai ensinar (PEREIRA, 1999).

Lembrando que até hoje, trabalhos como o de Villalta (1992-3), Cainelli (1999), Fernandez (2005) - estes na área de História – Candau (1997) e Pereira (2006), já discutidos em nossa pesquisa, têm mostrado que nas Universidades, as disciplinas de conteúdo específico antecedem as de conteúdo pedagógicos. Elas pouco dialogam, e o contato com a realidade escolar acontece geralmente nos anos finais do Curso de Licenciatura, de maneira pouco integrada à formação anterior.

Merece atenção ainda em nosso trabalho o formato tomado pela educação brasileira nos anos 60. Em 1968, por exemplo, temos a criação das Faculdades ou Centros de Educação – o que isso significou para os cursos de graduação em Licenciatura, além da criação das licenciaturas curtas que desqualificaram a formação do professor de Ensino Secundário?

Com o Golpe Militar, em 1964, o projeto educacional estabelecido pelo Estado Brasileiro passou a vincular-se ao ideal de segurança nacional e de desenvolvimento econômico, ou seja, “[...] a educação [deveria] ser vista como ‘um instrumento a serviço do desenvolvimento econômico’ e por isso deveria estar em consonância com as medidas econômicas e políticas instituídas.” (SOUZA apud FONSECA, 1995, p. 19). Já em 1967, no Programa Estratégico de Desenvolvimento, a educação vai aparecer como um dos pilares do desenvolvimento que se procurou incrementar no Brasil.

Assim, buscando assegurar uma educação que consolidasse a estrutura do capital humano do país ao processo de desenvolvimento econômico, são propostas modificações na estrutura do ensino brasileiro.

Pensem na Lei nº 5.540, responsável pela Reforma Universitária de 1968. Procurando ajustar a Universidade Brasileira à ordem política e econômica que se impunha,

podemos destacar algumas mudanças propostas por ela: a departamentalização das universidades, sistema de matrículas por disciplinas, regime de créditos, criação dos vestibulares unificados e classificatórios, privatização do ensino, fim da cátedra (GERMANO, apud MORAES, 2007, p. 35). Tivemos ainda o controle ideológico e administrativo dos professores, eliminar e / ou reprimir opiniões contrárias ao regime vigente era necessário a aglutinação das Faculdades em Universidades.

Segundo Fonseca, a literatura sobre a temática aponta um duplo foco de análise a respeito da Reforma Universitária de 1968: primeiramente, “[...] a reforma aparece como instrumento de desenvolvimento e processo social, atendendo às demandas sociais por cursos superiores em nível de graduação e pós-graduação.” (FONSECA, 2003, p. 17). Além disso, “[...] tinha um objetivo desmoralizador, pois atacava duramente a organização do movimento estudantil, a autonomia universitária e a possibilidade de contestação e crítica no interior das instituições de ensino superior”. (FONSECA, 2003, p. 17).

A Reforma Universitária de 1968 (Lei n. ° 5.540), ainda fragmenta as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, resultando na criação das Faculdades ou Centros de Educação: estes se tornaram espaços responsáveis pela formação docente, ou seja, as disciplinas pedagógicas passam a ser ministradas nesses locais, assim ficando de acordo com o artigo 30, da Lei n. ° 5.540:

§ 1º- a formação dos professores e especialistas previstos neste artigo realizar-se-á, nas universidades, mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos. § 2º- a formação a que se refere este artigo poderá concentrar-se em um só estabelecimento isolado ou resultar da cooperação de vários, devendo, na segunda hipótese, obedecer à coordenação que assegure a unidade dos estudos, na forma regimental. (BRASIL, Lei n. ° 5.540, de 28/11/68, art. 30.) (PRADO, 2004, p. 59).

É relevante recordar que no momento de criação das licenciaturas nas Faculdades de Filosofia, o Decreto – Lei n. ° 9.053, de 12 de março de 1946, tornou obrigatória nas Faculdades a manutenção de um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de Didática, ou seja, àqueles alunos que seriam, futuramente, professores.

Anteriormente à Reforma Universitária de 1968, o Decreto – Lei n. ° 53, de 1966, estipulou o desmembramento das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, tirando-lhes o encargo da formação de professores, para o ensino secundário e de especialistas em

educação. Criaram-se unidades autônomas para essa formação, as Faculdades de Educação. Mas poucas cumprem o Decreto – Lei n.º 53 (PRADO, 2006).

Nesse momento, o estágio que já existia antes da Reforma Universitária e tinha como finalidade proporcionar ao aluno uma maior proximidade à realidade escolar, passando a ser apresentado como elemento integrador entre teoria e prática (PRADO, 2004). Ou seja, o estágio deveria ser entendido como aproximação à prática, “na medida em que será conseqüente à teoria estudada no curso, que, por sua vez, deverá se constituir numa reflexão sobre e a partir da realidade da escola pública.” [...]. (PIMENTA; GONÇALVES apud PRADO, 2004, p. 59).

Quanto ao tipo de formação predominante de professores neste período – da primeira aos últimos anos da década de 70 – a preocupação dos cursos de formação era com a “preparação” técnica do professor. Concebia-se o professor:

[...] como organizador dos componentes do processo de ensino – aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação etc.) que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes (PEREIRA, 2006, p. 16).

Esta era a chamada década da pedagogia tecnicista que “[...] influenciou as práticas dos professores, a forma como abordavam os conteúdos, aplicavam exercícios, utilizavam o livro didático e avaliavam o aluno.” (PRADO, 2004, p. 25), isto é, o professor tinha a função de técnico organizador e os alunos recebiam, aprendiam e fixavam informações.

Para a efetivação de um projeto educacional, a relação com a formação do professor é importantíssima: ele “[...] supostamente domina o saber, e a educação realiza-se através do seu trabalho no nível de planejamento e execução do processo de ensino, sendo investido de autoridade institucional.” (FONSECA, 1995, p. 25).

Dessa maneira, os aspectos de segurança nacional e desenvolvimento econômico, base da nova política educacional implantada pela Ditadura Militar, colidem com a autonomia do professor, pois o Estado passa a investir no processo de desqualificação / requalificação dos profissionais da educação (FONSECA, 1995).

Desde as décadas de 20 e 30, as mudanças burocráticas e o controle técnico no interior das escolas, como por exemplo, a perda de autonomia do controle do processo de ensino, a dependência dos professores aos coordenadores, a imposição do material didático, foram aperfeiçoados devido à lógica de racionalização capitalista. Na época do Governo Militar (1964-1984), a formação do professor também foi atingida, especialmente com a

implantação do Ato Institucional n.º 5, em dezembro de 1968: o governo através do Decreto – Lei n.º 547, de 18 de abril de 1969, possibilitou o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração (FONSECA, 1995). Importante lembrar que essa época é marcada pela censura, repressão política e perseguição aos que eram contra o Regime Militar.

A implantação dessas licenciaturas ratifica a dimensão econômica da educação: era um “investimento”, deveria gerar mão-de-obra para o trabalho. Assim, os cursos atendiam à lógica capitalista.

Cursos com duração de 1.200 horas, as licenciaturas curtas são incentivadas pelo Ministério da Educação, e passam a funcionar como uma espécie de ‘supermercado de professores’, onde estes se formam em grandes quantidades (HILDEBRANDO, 1997, p. 34).

Déa Felon citada por Selva G. Fonseca, ao apresentar esses cursos, responsabiliza-os por um ensino descomprometido e não crítico.

O professor idealizado para produzir esse tipo de ensino deverá, portanto, ser submetido a um **treinamento generalizante e superficial, o que conduzirá fatalmente a uma deformação e a um esvaziamento de seu instrumental científico**. Não há que pensar em fornecer-lhe elementos que lhe permitam analisar e compreender a realidade que o cerca. Ele também não precisa refletir e pensar, deve apenas aprender a transmitir (FENELON apud FONSECA, 1995, p. 28, grifo nosso).

Enfim, habilitava-se o maior número possível de pessoas, em pouco tempo e a custo mínimo (cursos baratos e rápidos), o que exigia baixo investimento para manutenção destes, além de formação precária.

Ainda em Fonseca, vê-se que as Licenciaturas Curtas:

[...] vêm acentuar [...] a desvalorização e a conseqüente proletarização do profissional da educação. Isso acelera a crescente perda de autonomia do professor frente ao processo ensino / aprendizagem na medida em que a sua preparação para o exercício das atividades docentes é mínima [...]. (FONSECA, 1995, p. 27).

A Lei n.º 5.692/71, completa, assim, a configuração do projeto educacional militar. Responsável pelas mudanças curriculares no ensino de 1º e 2º graus ao ofertar a obrigatoriedade da disciplina de Estudos Sociais juntamente aos conteúdos de História e Geografia nos cursos de 1º grau, ela conduz a uma demanda de professores “pouco

habilitados” ao ensino: nesse período, já estavam sendo ofertadas nas Instituições de Ensino Superior as licenciaturas curtas que formavam professores de Estudos Sociais.

Nesses cursos, começa a ser formada a nova geração de professores polivalentes, e neles o principal objetivo é a descaracterização das Ciências Humanas como campo de saberes autônomos, pois são transfiguradas e transmitidas como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social (FONSECA, 1995, p. 27).

As discussões realizadas na Disciplina de Estudos Sociais que englobava os conteúdos de História e Geografia atendiam ao objetivo do Estado, aos ideais de Segurança Nacional. Tinha-se, então, um controle ideológico sobre a disciplina e a formação dos jovens. Como as licenciaturas não preparavam adequadamente seus professores, utilizava-se “[...] o manual didático, reproduzindo-o de uma forma quase absoluta, reforçando um processo de ensino onde não há espaço para a crítica e a criatividade.” (FONSECA, 1995, p. 28).

Desse modo, o aluno localizaria fatos e não refletiria sobre a história construída pelos homens: o aprendizado de História se dava através da memorização mecânica de datas e fatos sem contextualizar e questionar o processo. Isso contribuiu para o distanciamento dos alunos da Disciplina: “como não se viam como agentes ativos no processo, encaravam tal estudo como enfadonho, sem sentido e sem utilidade prática”. (MORAES, 2007, p. 36)

Algumas faculdades e universidade tentaram melhorar essa má-formação das Licenciaturas Curtas em Estudos Sociais, tentando introduzir as Licenciaturas Plenas em História e Geografia, porém o Ministério da Educação, as vetou em 1976. Somente os professores licenciados nesses cursos dariam aulas de Estudos Sociais (Portaria n° 790/76 – Conselho Federal de Educação)

[...] Os licenciados em História e Geografia ficariam praticamente excluídos do ensino de 1° grau, passando a lecionar apenas no ensino de 2° grau, nas poucas aulas de História e Geografia restantes, pois neste período vigorava a predominância da formação específica sobre a formação geral nos currículos de 2° grau (FONSECA apud HILDEBRANDO, 1997, p. 35).

No que tange o Ensino de 2° grau, a Lei 5.692/71 veio trazer subsídios para a formação do operário padrão, a que tanto o mercado almejava (MORAES, 2007). A profissionalização técnica em nível médio elimina dos currículos a parte da formação geral, especialmente a da área das ciências humanas. O professor, do ensino de 2° grau, deveria privilegiar em seu ensino a abordagem técnica, voltada especialmente para o mercado de

trabalho, deixando em segundo plano a formação humanística, tanto que eram mínimas as aulas de História e Geografia.

[...] formar um professor de acordo com as concepções do regime significava conseguir hegemonia e legitimidade a médio e longo prazo, no espaço educacional [...]. Desqualificar o professor de História, ou qualificá-lo e prepará-lo para uma escola que impunha tarefas e necessidade de submissão à maioria da sociedade brasileira, significava, sem dúvidas, fortalecer e legitimar um modelo antidemocrático e concentrador de riquezas, além de limitar ainda mais as possibilidades de debates mais profundos (na área) no interior das nossas escolas de 1° e 2° graus (FONSECA, 1995, p. 29).

Nota-se que o governo, utilizou, principalmente, o Ensino de História como estratégia política, conseguindo implantar sua ideologia de segurança nacional e desenvolvimento econômico nos diferentes âmbitos educacionais – Ensino Fundamental, Médio e Superior. E claro, reprimindo qualquer resistência ao regime militar.

Toda essa repressão - que desvalorizou a História e a Geografia e o processo de qualificação dos professores da área -, gerou sério descontentamento de setores acadêmicos e profissionais. Em 1973 surgiram as primeiras manifestações organizadas pela Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB) e Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH). Não obstante, “[...] a luta para a extinção dos cursos de licenciatura curta de Estudos Sociais e pelo retorno, no primeiro grau, das disciplinas de História e Geografia (CABRINI et al. apud MORAES, 2007, p. 37), efetivamente, inicia-se na época de abertura política do Brasil – final dos anos 70 do século XX.

Em 1981, por exemplo, a SESu/MEC reuniu grupos de consultores das áreas de Geografia e História com objetivo de “[...] ‘diagnosticar e avaliar os cursos existentes no Brasil, visando levantar as questões fundamentais e definir com clareza as linhas básicas de licenciatura e bacharelado’ [...]” (FENELON, 1985, p. 19). Foram dois anos de discussões e um dos resultados alcançados foi “[...] uma posição unânime a respeito da questão de Estudos Sociais – extinção dos mesmos em todos os níveis de ensino.” (FENELON, 1985, p. 19).

Esses descontentamentos geraram em todo o país lutas, que ganharam uma dimensão classista, como afirma Fonseca, de surgirem:

[...] novos sindicatos, [...] greves e reivindicações salariais [...] [passarem] a fazer parte do calendário escolar e a escola [...] [passar] a ser encarada como um espaço de luta de classes. Entretanto, a organização e a mobilização dão-se não apenas em função da revalorização profissional, mas questionam a fundo a política educacional, a função da escola, dos currículos e o processo educativo como um todo (FONSECA, 1995, p. 33).

O movimento da sociedade brasileira, de superação do autoritarismo implantado a partir de 1964, e de busca de caminhos de redemocratização do Brasil nos anos 80, refletiram nas questões educacionais. Nosso sistema de ensino estava deteriorado devido à “política orientada pela tecnocracia a serviço do estado burguês, que não quer investir em qualidade, já que o lucro – a sua finalidade – provém de quantidade e não da qualidade.” (GADOTTI apud PEREIRA, 2006, p. 19).

Em relação às outras graduações na modalidade licenciatura, não só especificamente à área de História, o início do processo de redemocratização, fez com que elas defendessem a formação do professor comprometido com a prática social. Havíamos passado por um período de repressão ideológica na escola, o momento era outro, o professor:

[...] em seu processo de formação [precisava] conscientizar-se da função social da escola na transformação da realidade social dos seus alunos e ter clareza da necessidade da prática educativa estar associada a uma prática social mais global (PEREIRA, 2006, p. 27).

Essa mudança, de acordo com Candau, citada por Pereira, deve-se ao fato de que, nos “anos anteriores, [...] a discussão sobre a função social da escola praticamente não existia. Não se podia admitir, como freqüentemente acontecia, a escola como instância isolada ou independente da prática social.” (PEREIRA, 2006, p. 26).

O professor tinha um compromisso com as classes populares. No início da década de 80 pretendia-se formar o *educador*, preocupado com seu papel de agente sócio-político. Não obstante, a formação técnica do professor dos anos 70, também deveria ser considerada (PEREIRA, 2006).

O debate sobre formação de professores nesse momento, portanto, privilegiou dois pontos: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso com as classes populares (PEREIRA, 2006).

Além disso, é um período marcado pelo aumento do número de vagas e matrículas nas escolas. No entanto, o pouco investimento de recursos destinados ao setor educacional gerou uma queda da qualidade de ensino e uma sobrecarga de atividades aos professores: ter muitos alunos exigia grande quantidade de professores (PEREIRA, 2006).

De acordo com Nóvoa, essa explosão escolar dos anos 80 “[...] trouxe para o ensino uma massa de indivíduos sem as necessárias habilidades acadêmicas e pedagógicas, criando desequilíbrios estruturais extremamente graves.” (NÓVOA, 1995, p. 21).

Apesar de toda essa discussão, ainda predominava:

[...] o modelo de formação que combinava Licenciaturas Curtas e Plenas de um lado e Bacharelado de outro, estruturados a partir da dicotomia conhecimentos específicos da disciplina/conhecimentos pedagógicos, preparação para o ensino/ preparação para a pesquisa, conhecimentos teóricos/prática (FONSECA, 2001, p. 3).

Essa visão de formação dos professores, nos anos 80, reflete também na área de História: defende-se outro processo de formação, a profissionalização dos professores e um novo ensino de História. A crítica à formação distanciada da realidade educacional brasileira, a dicotomia bacharelado/licenciatura continua, articulada à defesa de uma formação que privilegia o professor/pesquisador, isto é, o professor de História que seja capaz de assumir o ensino enquanto descoberta, investigação, reflexão e produção (FONSECA, 2001).

A formação do professor – pesquisador, nas diversas áreas, é melhor especificada nos anos 90, no contexto de globalização econômica e de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB- lei n.º 9.394 / 96) que é aprovada após longa tramitação no Congresso Nacional e intensa oposição de interesses é aprovada.

Além disso, na virada da década de 80 para os anos 90, o pensamento educacional brasileiro e os estudos sobre formação de professores voltam-se aos aspectos ‘microsociais’ que enfatizam o papel do agente – sujeito,

[...] busca-se entender como o professor, mergulhado na cultura pedagógica e institucional da escola, constrói sua identidade profissional. Busca-se estudar sua história profissional e sua história de vida, analisando como estas se cruzam (SANTOS apud PEREIRA, 2006, p. 41).

Analisa-se a formação do professor baseando-se, nas relações entre sua vida social e pessoal, unindo-se as visões ‘macro’ e ‘micro’. Procura-se entender o processo de construção da identidade desse professor.

Nesse período “[...] ressalta-se a importância da formação do professor reflexivo, aquele que pensa – na - ação, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa.” (PEREIRA, 2006, p. 41).

No tocante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394) de 96, é importante lembrar que na época de sua aprovação tinha-se na América Latina a hegemonia de políticas interessadas em promover a Reforma do Estado, minimizando seu papel e favorecendo o predomínio das regras do mercado em todos os setores da sociedade, inclusive o educacional (PEREIRA, 1999).

Assim, ao falar de formação de professores, ela determina diversas possibilidades para a formação de docente da educação básica:

Art. 62- A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (LDB- lei n.º 9.394 / 96)

Art. 63- Os institutos superiores de educação manterão:

II- programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica. (LDB- lei n.º 9.394 / 96).

Em nível superior ou médio, nas universidades, em instituições de Ensino Superior ou nos institutos superiores de educação que podem ou não estar ligados à universidade, em Curso de Licenciatura, de Graduação Plena, Curso Normal Superior ou Médio.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n° 9. 394), de 1996, ao eliminar os ‘currículos mínimos’ previstos na Lei 5.540/ 68, deu autonomia às universidades para fixarem currículos de seus cursos, observadas as diretrizes gerais pertinentes (Art. 53, II). Apesar das diferentes maneiras de formação para a educação básica e da diversidade do currículo para as Licenciaturas de certa flexibilidade para o funcionamento desses cursos, o governo federal exerce acirrado controle sobre o produto que sai da Universidade, “[...] por meio da avaliação nacional de cursos, exercerá um grande controle sobre o profissional que estará sendo formado.” (PEREIRA, 2006, p. 74).

Outra questão importante é a discussão da parte prática da formação docente: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n° 9.394), de 1996, diz que a “formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.” (Art. 65). Essas 300 horas aumentaram o contato do aluno com a realidade escolar, provocando a antecipação, de um ano o contato do licenciando com a escola. A questão é como esse aumento foi adaptado as instituições? Bastou aumentar as horas para que a formação tivesse uma melhoria qualitativa? Talvez devêssemos pensar a forma como essas horas foram “adaptadas” ao curso? Juntamente com Pereira, acreditamos que:

este seja o momento de reafirmarmos o papel das universidades na formação de professores, a co-responsabilidade dos institutos básicos e das faculdades de educação na condução dos cursos de Licenciatura, lembrando que esses

se iniciam desde o primeiro período da graduação e não nos últimos semestres, como muitos ainda pensam (PEREIRA, 2006, p.75).

Há mais um aspecto pertinente que destacaremos em nosso trabalho: a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História. Procuraremos explicitar como esse processo ocorreu: o que é esse documento? Por que de sua criação? Quem o fez? Qual a sua finalidade? E qual a relação da Associação Nacional de História (ANPUH) com esse debate?

Procurando entender à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais, buscamos subsídios em dois Boletins da Anpuh - PR (setembro de 1998 e abril de 1999)- notamos que a Associação mostrou-se bem atenta ao contexto de produção e implantação das Diretrizes -, e também em três artigos: primeiramente o de Júlio Emílio Diniz Pereira, - *As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente* -, capturado no site Scielo e publicado em 1999. Na sequência fazemos referência ao de Marlene Rosa Cainelli, - *Diretrizes Curriculares, Currículos e Formação dos Profissionais de História* - apresentado em 1999, no XX Simpósio Nacional da Associação Nacional de História. Segundo o Boletim n.º14 da ANPUH Nacional assuntos como: alterações no Estatuto da Associação; mudanças na política da Revista Brasileira de História; Diretrizes Curriculares e Cursos Seqüenciais, entre outros, foram debatidos nesse evento. O terceiro de autoria de Ilka M. de Mesquita e Ernesta Zamboni foi, em 2007, publicado na Revista do Laboratório de Ensino de História da Universidade Federal Fluminense, e tem como título *Diretrizes e Diretrizes: currículos para a formação do professor?*.

Após as mudanças educacionais com a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1996, que introduziram no Ensino Fundamental e Médio, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais, - elaborados primeiramente por uma equipe de especialistas e submetidos aos pareceres de outros profissionais (em vez de um amplo debate com os professores que irão aplicá-los), até sua definição, no final de 1997, foi o momento do Ensino Superior.

Em 3 de dezembro de 1997, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação – SESu/MEC publicou o edital SESu n.º 4 e as IES (Instituições de Ensino Superior) foram convocadas a apresentarem suas propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos Cursos Superiores. Para análise e sistematização dessas propostas, a SESu / MEC elaborou uma Comissão de Especialistas por Curso de Graduação (PEREIRA, 1999). Importante dizer que não foi criada uma Comissão responsável pelas diretrizes curriculares

comuns, a todas as Licenciaturas, conseqüentemente, as versões finais dos documentos dos cursos de Licenciatura – que também englobam o Bacharelado “[...] contemplaram distintas concepções da formação de professores.” (PEREIRA, 1999, p. 16).

Foram diferentes os termos usados por esses documentos para fazerem referência às licenciaturas – cursos, modalidades, habilitação – o que pode demonstrar divergências a respeito da formação do profissional da educação.

No caso da matemática, por exemplo, foram construídas duas diretrizes curriculares: uma para a licenciatura, outra para o bacharelado. Já na química, apesar de os especialistas escreverem um único documento, a licenciatura foi explicitamente considerada um curso com características próprias. Por outro lado, a maior parte dos documentos considerou a licenciatura uma modalidade, um módulo ou uma habilitação. Nesse caso, a ênfase recaiu na formação do bacharel. Curiosamente, **em alguns desses mesmos documentos previa-se a preparação dos professores em determinada área do conhecimento, porém, sem uma formação básica em educação!** (PEREIRA, 1999, p.16-17, grifo nosso).

O que seria essa formação básica em educação? Ficaria a cargo de quem essa formação? Das disciplinas pedagógicas? Enfim, muitos aspectos ainda precisam ser (re) pensados nas entrelinhas das Diretrizes Curriculares.

Instigante relatar a maneira como essas Diretrizes foram pensadas:

O [MEC] inquilino do ministério da educação pergunta às instituições de ensino superior como ele deve implantar as DCNs, como se elas fossem um dado, uma necessidade, uma força da natureza, preterindo o debate anterior, sobre o que devem ser as DCNs perante os problemas e necessidades do ensino superior (e que problemas são esses, pois a forma de diagnosticar muda tudo) e por que devem ser implementadas. E correndo, com pressa, para anteontem. A discussão técnica antecede, ou melhor, suprime a discussão política (CERRI, 1998, p. 1).

Parece-nos, segundo o entendimento do autor, que há imposição da idéias do Ministério da Educação: não são consideradas, ou são pouco consideradas as necessidades e / ou as singularidades das Universidades. As propostas chegam praticamente prontas e acabadas às mãos de quem irá executá-las.

A forma como esses documentos ‘criados’ pelo MEC atinge o sistema de ensino brasileiro é ainda pensada por Lina M. Brandão de Aras (1999), no artigo “A implantação da LDB/ 96 e os cursos de História”. Ao discutir o processo de elaboração e discussão da LDB/ 96 e das Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior atenta para aspectos interessantes: após preparação do MEC, esses documentos circulam nos meios

acadêmicos – o trajeto até as Universidades é longo -, no entanto, é pequeno o prazo estabelecido para o envio de pareceres das Instituições de Ensino Superior ao MEC. Segundo Aras (1999, p. 381) “[...] [isso] demonstra que o Governo parece desconhecer a situação em que vivem as instituições no Brasil, reforçando o discurso oficial que divulga um padrão de Universidade Brasileira completamente distanciado da realidade nacional.”

Na seqüência do texto confirma essa idéia – de distanciamento da realidade brasileira, entre as universidades e órgãos elaboradores da proposta ao explicitar como chegaram às Universidades os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: “[...] concluídos em outubro de 1997, [...] chegaram até as Universidades em início de dezembro [...] encontrando essas instituições em períodos de exames finais, encerramento do semestre letivo e das férias discentes e docentes [...]” (ARAS, 1999, p. 383). Ou seja, aspectos básicos dos Parâmetros Curriculares foram apresentados. A ambição de que esse documento chegasse a todos os professores do Ensino Fundamental do Brasil não aconteceu, uma parte apenas dos docentes das Universidades tomou conhecimento do texto.

Sobre as Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior, Aras, novamente, corrobora sua opinião, dizendo que o Edital 4/ 97,

[...] publicado no D.O.U. , [...] encontrou as IES e seu período de exames finais, férias escolares e recesso escolar. O prazo estabelecido para o encaminhamento das propostas, definido no item 4, foi de 3 de abril de 1998 para que, a partir daí, fossem estas encaminhadas às Comissões e, no dia 4 de maio de 1998, enviadas à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. Sendo o prazo ampliado para 15 de julho, não mudou em muito a situação anterior, pois as Universidades Federais encontravam-se em greve nacional (ARAS, 1999, p. 388).

Observando a não discussão dessas propostas para o ensino brasileiro pensamos que esta reforma (implantação das Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior) é ‘vertical’, em que assessores e especialistas compõem os elementos responsáveis pelo produto final do texto, legitimando o governo e suas políticas (ARAS, 1999), mesmo porque essas Diretrizes de uma maneira ou de outra precisam ser cumpridas pela Universidade.

A área de História foi composta pelos professores Drs. Elizabete Cancelli, Margareth Rago e Ciro Flamarion Cardoso. Encontros foram realizados, em 17 de julho de 1998, em São Paulo. A ANPUH-PR propôs uma discussão com a diretoria Nacional da ANPUH: a idéia era promover um debate nacional sobre a questão. O resultado foi significativo, porque na seqüência, a Comissão de Especialistas do MEC procurou a diretoria nacional e solicitou uma reunião com a mesma e com representantes dos núcleos regionais.

Além disso, coordenadores e representantes de cursos de graduação das IES do Paraná, organizaram-se para elaborar propostas. Assim, em:

[...] 09 de setembro [de 1998], no âmbito do XIV Encontro Regional de São Paulo com a participação de representantes das regionais de todo o país e de coordenadores de colegiados de graduação. [...] ficou acertado que a Nacional [repassaria] aos núcleos as propostas de diretrizes entregues após o mês de junho à comissão; [...] ANPUH (Nacional e Núcleos) se [reuniria] com a Comissão de Especialistas em Brasília para a redação final da proposta de diretrizes curriculares para os cursos de História. Na reunião da Nacional, realizada no dia anterior (08/09) a ANPUH/PR, como fruto das discussões de diretoria sobre a temática das diretrizes, propôs a criação, no âmbito da Associação, de um Fórum Permanente de Coordenadores de Cursos de Graduação para abrigar as discussões sobre o ensino superior de História. (BOLETIM DO HISTORIADOR. Associação Nacional de História. ANPUH- Núcleo Regional do Paraná, ano III, número especial, setembro 1998).

Nesse movimento, o núcleo regional da ANPUH do Paraná procurou sempre participar na elaboração do Documento das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em História, levando em consideração a diversidade de propostas existentes no Estado, apresentando e defendendo a contribuição que cada uma delas trouxe à questão. Publicou um número especial sobre o tema, que traz à tona um artigo do Prof. Luis Fernando Cerri, a respeito da Prática de Ensino dentro dessas novas Diretrizes Curriculares.

Para a ANPUH – PR a discussão das Diretrizes Curriculares, foi fundamental: procurando englobar todos os historiadores no debate, buscava-se “garantir a elaboração de diretrizes flexíveis que [objetivassem] o desenvolvimento dos cursos de graduação.” (Editorial, Boletim do historiador- ANPUH- Núcleo Regional do Paraná, ano IV n.º 1, abril de 1999.)

Apesar de toda essa discussão, merece destaque, uma mudança feita pela SESu / Mec, quando o processo de construção das diretrizes curriculares já estava bastante avançado na maioria das comissões de especialistas, modificou-se o trajeto inicial proposto pelas comissões de especialistas,

[...] **resolveu nomear um "grupo-tarefa"**, composto por cinco professores ligados à área de educação, com a finalidade de elaborar um documento norteador para as diretrizes curriculares das licenciaturas. Nessa oportunidade, **as instituições não foram solicitadas a indicar nomes para esse grupo, nem a enviar propostas para serem analisadas e sistematizadas.** Na estratégia montada por essa secretaria, tal documento deveria ser encaminhado a um outro grupo de professores, de áreas específicas, que se encarregaria de coordenar a construção das diretrizes das

licenciaturas em cada uma dessas áreas, responsabilizando-se por articular o texto produzido pelo "grupo-tarefa" e as diretrizes das comissões de especialistas (PEREIRA, 1999, p. 17, grifo nosso).

Inquieta-nos até que ponto essa modificação auxiliou na melhoria das discussões? Essa atitude foi um salto qualitativo na formação docente em nosso país? Instigamos mais ainda: por que essa mudança? Essa troca não prejudicou as discussões que já tinham ocorrido? Como ficaram as decisões que já estavam tomadas?

Focando novamente na implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais de História, atentamo-nos ao trabalho de Marlene Rosa Cainelli, intitulado "Diretrizes Curriculares, Currículos e Formação dos profissionais de História". Percebemos que suas reflexões têm como base à Disciplina Metodologia e Prática de Ensino de História dentro do Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Londrina - UEL.

Dialogando com a sugestão das Diretrizes Curriculares Nacionais de História, para alocar essa Disciplina no Departamento de História, Cainelli (1999) destaca que na UEL, anteriormente a proposta das Diretrizes Curriculares, a Prática de Ensino já estava sob a responsabilidade do Departamento de História.

A autora parte da seguinte idéia das Diretrizes:

As atividades de prática de Ensino deverão ser resolvidas no interior dos programas de História, e sob a sua responsabilidade, tendo em vista a necessidade de associar desempenho e conteúdo de forma sistemática e permanente (Documento Diretrizes Curriculares, 1999, p.4).

Cainelli (1999) problematiza que o fato de a disciplina ter como lócus o Departamento de História não supera a dicotomia pesquisa e ensino: os professores de Metodologia e Prática de Ensino que integram a área de História são considerados da 'área de Educação'.

Acredito que as diferentes maneiras de pensar o saber / conhecimento, as matizes do ofício do historiador, ou do profissional de história (como indicam as Diretrizes) e principalmente a estrutura curricular que sustentam os cursos de História, são responsáveis pela dicotomia ensino / pesquisa e esta não se extinguirá apenas com a transferência da Prática de Ensino para os Departamentos de História, segundo exemplo citado na Universidade Estadual de Londrina (CAINELLI, 1999, p. 225-226).

Após algumas indagações tais como: ser professor de História é vocação, algo que não se aprende? Ou ser professor de História é uma profissão que se aprende e não

estamos conseguindo atingir ‘nosso ‘ objetivo? Como formar professores? Qual é o equívoco do professor de História que não consegue formar professores? - Cainelli foca suas reflexões nos docentes e nos currículos dos cursos de graduação.

Acredita que a hierarquização dos três graus de ensino – Fundamental, Médio e Superior – no que se refere à figura do professor e à transmissão de conteúdos, pode ser o ‘fio da meada’ do problema.

Se no ensino de 1° e 2° graus a relação professor / aluno é o eixo central das discussões pedagógicas; no ensino superior ela inexistente, discute-se muito sobre conhecimento, sem no entanto relacioná-lo como forma diluída de poder sobre os alunos, finca-se a relação entre docente / acadêmico na transmissão / recepção de conhecimento (CAINELLI, 1999, p. 227).

Procurando entender como ocorre a relação professor / aluno nos cursos de História sinaliza que um dos nós desses cursos, pode ser, o não pensar essa relação, algo que acontece com grande parte dos professores que ministram aulas. Estes precisam enxergar “[...] o aluno como um outro, que será professor, eliminando o silêncio sobre uma relação não pensada.” (CAINELLI, 1999, p. 227-228).

Desse modo, para a autora, seria interessante que o professor, detentor e transmissor do conhecimento na Universidade, repensasse à maneira de “transmissão ou difusão deste conhecimento”, que acaba se tornando reducionista e simplificado.

Após chamar a atenção para o modo como o professor universitário forma seu aluno, Cainelli (1999) tenta demonstrar que o próprio perfil ideal do profissional em História considerado pelas Diretrizes Curriculares não propõe que ele pense essa relação professor / aluno. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, o professor de História é aquele:

[...] capacitado ao exercício do trabalho do historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. (Diretrizes Curriculares Nacionais, 1999, p. 4).

Assim, dentre as exigências básicas para a formação desse docente ainda impera a concepção do professor como técnico, vinculado à instrumentalização (CAINELLI, 1999). Mas então, como deve ser a formação do profissional de História? Alguém que trabalha com pensamentos diversos, preconceitos e, afetividades e simultaneamente àquele que é exigido raciocínio, comunicação, cooperação, imaginação, argumento, críticas,

avaliação, isto é, um profissional que precisa de formação inicial que considera o magistério profissão a ser apreendida e não como algo a ser desenvolvido por meio de instrumentalização (CAINELLI, 1999).

Um caminho pode ser a inter - relação das disciplinas, o repensar de cada docente sobre a formação profissional de seu aluno e em como ele (o docente) ministra suas aulas e desenvolve seus conteúdos (CAINELLI, 1999).

Mesmo as Diretrizes Curriculares sugerindo que a Prática de Ensino pode ser alocada nos Departamentos de História, são diversificadas a estrutura curricular e departamental das Universidades Brasileiras. Na UNESP / Assis, por exemplo, foco de nosso trabalho, a disciplina Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado encontra-se no Departamento de Educação.

Concordamos, assim, com Cainelli (1999), ao dizer que o modelo de formação de professores e pesquisadores é instrumental, tanto em relação à docência, quanto à pesquisa, ao aspecto central dos currículos – “equilíbrio entre investigação, pesquisa e experimentação” – aparecendo na forma de disciplinas práticas, como o estágio, e já no final do curso (CAINELLI, 1999).

Como mudar esse perfil? Novamente para Cainelli (1999), um caminho para a melhoria de nossos cursos de formação de professores pode ser as próprias Diretrizes Curriculares que indicam:

[...] a criação de espaços institucionais (laboratórios, núcleos, etc), que envolvam alunos de graduação, pós – graduação, profissionais da área, que promovam um processo de reflexão crítica, trocas de experiências, permitindo a interlocução entre Universidade e sociedade (Diretrizes Curriculares Nacionais, 1999, p. 4).

Estamos de acordo, ainda, com a idéia de Cerri, ao afirmar que: “[...] as comunidades universitárias precisam reconhecer os problemas de seus cursos, identificar suas causas e propor saídas de forma crítica e autônoma, para contrapor ao diagnóstico suspeito do MEC e de seus ‘inspiradores’ internacionais.” (CERRI, 1998).

Parece-nos, enfim, que a modificação do perfil desse professor de História, vai além de mudanças curriculares – como a proposta pelas Diretrizes Curriculares -, envolve alterações na maneira como a universidade entende o “formar professores”. Ao se preocupar mais com as questões de seu curso de formação docente quem sabe conseguiria pelo menos clarificar alguns problemas de formação de seus professores.

Outro artigo que traz elementos consistentes sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores é o de Ilka Miglio de Mesquita e Ernesta Zamboni, intitulado “Diretrizes e Diretrizes: currículos para a formação de professor?”. Nele, as autoras sugerem um debate a respeito da formação de professores baseando-se nas políticas educacionais contemporâneas, especialmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Parecer N° CNE/CP 009 / 2001) e nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de História (Pareceres CNE/ CES 492/ 2001 e 1.363 / 2001) implementadas no governo Fernando Henrique Cardoso.

Esclarecendo que essas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica e as Diretrizes Curriculares dos Cursos de História são documentos de currículos que norteiam os cursos de História e a formação dos professores para atuarem na Educação Básica, propõem desvelá-los: localizá-los “[...] no espaço / tempo, no contexto político da contemporaneidade brasileira e mundial e clamar por outra formação do professor de História no Brasil.” (MESQUITA; ZAMBONI, 2007, p. 6). Ou seja, relacioná-los a um contexto maior e mais amplo, já que não estão isolados de nossa realidade política e econômica. Por que se pede esse tipo de professor? Qual a identidade do professor de História, no Brasil atual?

Para isso, trazem indagações sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica e as dos cursos de História: o que esses documentos podem dizer a respeito da formação de professores, enquanto diretrizes curriculares? Por que a existência de diretrizes curriculares, no atual contexto histórico? Quem fez esses documentos? Em que circunstâncias foram feitos? Qual a finalidade da produção desses documentos? Como foram produzidos? Por quem fala as diretrizes curriculares em análise? Qual o contexto sócio / histórico em que essas diretrizes curriculares agem? Qual o ato de poder dessas diretrizes? (MESQUITA; ZAMBONI, 2007).

No que tange às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, as autoras ressaltam que as licenciaturas são um ‘apêndice’ do bacharelado, uma vez que as instituições formadoras vêem essa formação somente como uma certificação para a atuação docente, como se o curso de bacharelado fosse superior ao de licenciatura (MESQUITA; ZAMBONI, 2007).

Outra questão destacada por elas e que nos chama atenção é a maneira como a formação do professor é evidenciada: o professor é um ‘tecnólogo’ do ensino. A formação ‘tecnicista’ tão forte na década de 1970 ainda está presente em nossos cursos de formação: “[...] o caráter técnico- profissional enfatizado nas diretrizes reafirma o projeto neoliberal

pautado na racionalidade técnica de formação profissional.” (MESQUITA; ZAMBONI, 2007, p. 8), no qual importante é Ter e não Ser. “[...] E para adquirir o Ter, é preciso segundo as concepções e ações da política neoliberal, formar sujeitos com uma capacidade técnica sofisticada, que elimina a possibilidade [...] de construir um saber próprio. [...]” (MESQUITA; ZAMBONI, 2007, p. 11). Nota-se que o mundo globalizado e neoliberal que nos rodeia influencia diretamente no tipo de formação que nosso docente deve ter. Concordamos com Aras para quem o governo brasileiro vem “[...] buscando adequar a Universidade Brasileira às novas demandas do processo do trabalho e enquadrando a carreira docente a esta nova estrutura de ensino.” (ARAS, 1999, p. 388).

Enfatizam também que na análise do Parecer, dentre os modelos de formação, como a valorização da prática, desligada da teoria e o modelo de formação docente reservado às disciplinas pedagógicas que, muitas vezes se apresentam “[...] ora desprovidos de teoria, ora de prática.” (MESQUITA; ZAMBONI, 2007, p.9) ainda é presente na legislação a formação do professor centrada no exercício técnico. Nas palavras de Aras, “[...] o que se pode perceber é o retorno, de forma dissimulada, de uma formação do professor das antigas licenciaturas curtas, insuficiente para o exercício do magistério”. (ARAS, 1999, p. 387).

E, apesar de tentar melhor definir a formação profissional, a legislação “[...] vem reforçar os pressupostos de que a Universidade continua sendo exclusivos centros de produção do saber e acaba por separar a teoria da prática na formação inicial do professor”. (MESQUITA; ZAMBONI, 2007, p. 9), mesmo que se acrescentem 300 horas de prática pedagógica.

Antes de expormos o que Mesquita e Zamboni têm a dizer das Diretrizes Curriculares dos cursos de História, faremos um pequeno esclarecimento do início das Diretrizes Curriculares. Para tanto, o artigo “As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente”, de Júlio Emílio Diniz Pereira fornece-nos alguns dados. A Lei n. ° 9.131 / 95 que criou o Conselho Nacional de Educação – implementada à data da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º9.394/96 ser sancionada – já apontava, a deliberação sobre as diretrizes curriculares para os cursos de Graduação (artigo 9, parágrafo 2, alínea c) (PEREIRA, 1999).

[...] A regulamentação dessa idéia de diretrizes, aconteceu, então, com a aprovação da LDB, que estabeleceu como um dos deveres das universidades ‘fixar os currículos de seus cursos e programas observadas as diretrizes gerais pertinentes’ (artigo 53, inciso II) [...] Conseqüentemente, a figura do currículo mínimo, instrumento legal que determinou a organização dos cursos superiores no Brasil, a partir da Lei 5.540 / 71 e conduziu os

concluintes desses cursos a diplomas profissionais, foi revogada com a nova lei (PEREIRA, 1999, p. 15).

Assim, as Diretrizes são orientações para a (re) formulação do projeto pedagógico para os cursos de História no Brasil, apresentado-se “[...] como proposta cuja finalidade é substituir o currículo mínimo dos cursos de Graduação em História, que fornecia os parâmetros básicos a sua organização curricular no contexto da antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (2001, p. 5). Como se os currículos mínimos e sua rigidez fossem algo que pudesse atrapalhar as instituições na busca de inovações e diversificação em suas propostas curriculares (PEREIRA, 1999).

No que se refere às Diretrizes Curriculares dos Cursos de História, foco de nossas indagações, Mesquita e Zamboni, já no título do novo item do artigo, questionam se este documento produz a identidade do professor de História sem dicotomias – historiador / educador/ professor / pesquisador - pois tal aspecto pode ser pensado logo no início do documento quando:

[...] traz breves considerações históricas [...] [de que] na década de 1960 [...] foram diagnosticados baixos graus de profissionalização e o limite ou total ausência de atividades de pesquisa histórica desenvolvidas pelos docentes e discentes. [devido ao antigo currículo mínimo que para o SESu/ MEC está em descompasso com os avanços do setor] [...] [e na] década de 1970 as mudanças na área do conhecimento e transformações ocorridas nas instituições em relação à profissionalização, com as implantações de pós-graduação na área de História e a difusão de correntes que postulam uma outra historiografia em contraposição ao positivismo e historicismo, marcaram importantes avanços da profissionalização dos historiadores.”[aqui começa-se a pensar a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão na Universidade] (MESQUITA; ZAMBONI, 2007, p. 12).

Interessante que, para as Diretrizes Curriculares dos cursos de História a dicotomia entre bacharelado e licenciatura, grande dilema das Universidades brasileiras que dentro de um mesmo curso oferecem as duas modalidades “[...] parece cada vez mais limitada ou acanhada [...]” (Diretrizes Curriculares dos Cursos de História, 2001, p.5). Nesse sentido, a formação de professores é questão quase nula, ficando a cargo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Aparecendo “[...] como uma das dimensões do trabalho do historiador [...] e nas ‘Competências e Habilidades’ o item ‘B’ são específicos para a licenciatura, nos parece mais problemático, pois, traz, ainda, o

prognóstico do professor como transmissor de conhecimento. [...]” (MESQUITA; ZAMBONI, 2007, p. 13).

Porém, parece-nos que a dicotomia entre bacharelado e licenciatura ainda seja concebível, o que potencializa a distância entre ensino e pesquisa, os embates e combates entre as Faculdades de Educação e as Faculdades Específicas. A esse respeito as autoras fazem as seguintes indagações: quando:

[...] o documento prima pela formação do historiador em todas as suas dimensões e procura trazer o interior dos cursos de História a responsabilidade sobre a prática de ensino a questão que surge é saber se a licenciatura, para além da produção do ensino é pensada como pesquisa? E, ainda, os profissionais que atuam nos Cursos de História concebem e colocam em ação as relações ensino / pesquisa, forma / conteúdo, bacharelado / licenciatura. Historiador / educador / professor? (MESQUITA; ZAMBONI, 2007, p. 13).

Lembrando que um dos questionamentos das autoras concerne à identidade do professor de História produzida pelas Diretrizes Curriculares dos Cursos de História: enfatizam a frágil formação dos professores de História nas Universidades e Faculdades Brasileiras e a não identificação nos cursos de História do professor enquanto historiador. (MESQUITA; ZAMBONI, 2007).

Finalizam o trabalho chamando a atenção para a circunstância de que as Diretrizes são parte de Currículos que direcionam e orientam a formação profissional do professor de História, no Brasil, e por isso ele é discurso, texto e ou, documento, moldado segundo a forma de dominação e poder político vigente. Sem dúvida precisa ser desvelado, lido nas entrelinhas. Portanto, vale discutir e refletir sobre a formação inicial do professor de História, sustentada na perspectiva de formação que “[...] incluía, na criação, os professores que estão atuando, tanto na formação, quanto na Educação Básica.” (MESQUITA; ZAMBONI, 2007, p. 15). Talvez, desse jeito possamos buscar soluções para os problemas que têm atrapalhado o desenvolvimento profissional e a construção da identidade do professor de História, pois precisamos de troca de experiências e construção coletiva de identidade (MESQUITA; ZAMBONI, 2007).

Diante desses apontamentos a respeito dos cursos de licenciaturas no Brasil, - focando nas suas origens e na legislação que os permeou -, notamos que nem mesmo as modificações nas políticas educacionais, as alterações na legislação, as inovações, conseguiram efetivamente dar um perfil diferente aos cursos de formação de professores. Parece-nos que são feitas reformas, pensadas leis, sem capacitação adequada do ensino para

implementá-las, o que acaba não gerando modificações expressivas. O modelo baseado na fórmula “3+1”, que mantém dentro das licenciaturas a dicotomia entre conhecimentos específicos da disciplina e conhecimentos pedagógicos, e o predomínio do modelo de formação de “racionalidade técnica” - o professor técnico que aplica as regras que derivam do conhecimento científico e pedagógico, na sua aula, acentuando cada vez mais o distanciamento entre a formação universitária e a realidade da educação escolar básica - são padrões que não foram totalmente superados. Há muito que fazer, inúmeros dilemas persistem, desde a sua origem.

Caminhos estão sendo buscados a todo momento, para melhoria da formação docente, porém, a forma como têm ocorrido pode estar deixando lacunas, não atingindo seu foco. Comprometimento verdadeiro é o maior desafio para nós - historiadores, professores de História e futuros formadores de professores de História, no Brasil, - “militantes sonhadores” por outro ensino e modelo de formação docente de História.

CAPÍTULO II

2.1 A DISCIPLINA METODOLOGIA DE PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO.

Lembrando que nosso trabalho objetiva entender *o significado que a disciplina Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado* tem na formação inicial do professor de História, neste capítulo, julgamos válido esclarecer nosso entendimento a respeito da referida disciplina.

Na seqüência, como temos especial interesse na Disciplina Metodologia de Prática de Ensino em História e Estágio Supervisionado dentro do curso de História da Universidade Estadual Paulista, - UNESP -, Faculdade de Ciências e Letras, campus de Assis, trataremos à tona dados a respeito da estruturação do curso de História apoiados em informações sobre as discussões que permearam e permeiam a disciplina Prática de Ensino de História / Estágio Supervisionado nesta Universidade.

Mesmo com as mudanças nas políticas educacionais e alterações na legislação, o modelo de formação permeado pela lógica “3+1”, instituído na criação dos cursos de Licenciatura praticamente é mantido, as disciplinas pedagógicas- na maioria dos cursos - são pensadas nos últimos anos. A formação baseada na racionalidade técnica, colocando teoria de um lado, e prática do outro, o modelo de formação tecnicista, pelo qual se estuda a teoria na Universidade e a aplica na escola, ainda é bem presente nos cursos de graduação. Essa situação veio configurar uma relação de pouco diálogo entre as disciplinas específicas das ciências humanas e as disciplinas pedagógicas.

O que se agravou ainda mais quando da definição do Estágio Supervisionado Curricular, o momento reservado à prática, “[...] possibilitando aos estagiários vivenciar e acompanhar todo o trabalho pedagógico da escola em que realizam o estágio. [...]” (PRADO, 2004, p. 53)

Portanto, é esperado que ele [o estágio supervisionado]:

[...] [ofereça] ao futuro licenciado um conhecimento do real em situações de trabalho, isto é, diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. [...]. É um momento para se acompanhar alguns aspectos da vida escolar que não acontecem de forma igualmente distribuída pelo semestre [...] (BRASIL, Conselho Nacional de Educação (Conselho Pleno). Parecer n°28, 08/05/01.

Além disso, a maneira como se aloca no currículo dos cursos de Licenciatura também merece observações: em geral, nos anos finais do curso, nos primeiros anos os alunos discutem as teorias específicas de sua área e nos últimos anos as “colocam” em prática. Nessa perspectiva, acreditamos ser pertinente pensar o Estágio Supervisionado além do momento

prático para a formação do professor, superando a idéia de que ele é “[...] o espaço reservado à prática, enquanto que na sala de aula se dá conta da teoria.” (PRADO, 2004, p. 54).

Nos cursos de Licenciatura, os Estágios vinculam-se ao componente curricular, Prática de Ensino cujo objetivo é o preparo do licenciado para o exercício do magistério em determinada área de ensino ou disciplina de 1° e 2° graus. O parecer CFE 4.873/75, que trata da Formação Pedagógica das Licenciaturas, corrobora essa afirmação ao expressar que:

[...] **[a forma da Prática de Ensino] é a do Estágio Supervisionado** em que a supervisão constitui um prolongamento da própria instrumentação. A condução dos trabalhos deve ficar a cargo de professores – orientadores, procedentes das áreas de conteúdo, que sejam especialistas no ensino para o campo de estudo no qual pretenda habituar-se o aluno (PICONEZ, 2001, p. 16-17, grifo nosso).

Nesse sentido, as inúmeras situações vivenciadas no estágio supervisionado são trazidas para os debates das aulas de Prática de Ensino. Essas ministradas nos cursos de Licenciatura se baseiam na análise das observações, participações e regências que foram e / ou são desenvolvidas no decorrer das horas de estágio curricular supervisionado.

A disciplina Prática de Ensino dos cursos de Licenciatura, responsável pelo Estágio Supervisionado tem recebido críticas. Marlene Rosa Cainelli, no artigo “O lugar da Prática de Ensino na Formação do Professor de História”, publicado em 1990, destaca que a Prática de Ensino precisa ser repensada, pois “[...] hoje nos cursos de licenciatura, aparece [...] do nada, tendo que em 1 ano, 2 semestres dizer a que veio, qual sua função”(1999, p. 144). As discussões das disciplinas específicas de História realizadas na Licenciatura até o momento devem ser pensadas na escola no período do Estágio Supervisionado? De que forma? Colocam-se em prática os debates das disciplinas específicas da História? Como? O que, até então, foi discutido no curso sobre dar aula?

Apoiando-se em Carvalho para justificar sua definição de Prática de Ensino, Cainelli fundamenta-se em três pontos. A disciplina Prática de Ensino deve ser: dirigida para a construção de um corpo de conhecimentos específicos; desenhada para incorporar os professores na investigação e nas inovações da área; além de um núcleo integrado aos diversos aspectos da formação docente (CAINELLI, 1999). Finaliza enfatizando que não se devem encher os cursos de licenciatura de Práticas de Ensino, mas redefini-la, dissolvendo a idéia de que primeiro aprende-se teoria para depois desenvolver-se a prática.

Até mesmo repensar o local que ela se encontra é importante:

Na Universidade Estadual de Londrina a disciplina Metodologia e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado está alocada no Departamento de História, os professores que trabalham a disciplina são formados em História e mestrado em sua maioria em História, no entanto, isso não impede que alguns professores relacionem o ensino de História com educação e prática e as outras disciplinas com pesquisas em História (CAINELLI, 1999, p. 145).

Serlei M. F. Ranzi, professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná, coaduna com Cainelli na idéia de que a disciplina Prática de Ensino é um momento de extrapolar a noção de aplicação da teoria na prática. Acredita que a Prática de Ensino efetivada na forma de Estágio Supervisionado é uma “atividade de prática [que] deve contribuir [...] para que o profissional em formação, saiba manejar a complexidade e resolver problemas práticos da realidade em que vai atuar, [...] [adquirindo] [...] capacidade de refletir sobre sua atuação.”(RANZI, 1999, p. 141).

Atendo-se à formação do professor de História, e à “imagem” de que ao ensinar história aprende-se pela experiência, propõe ao docente fazê-lo adquirir uma prática de questionar, de planejar, de problematizar as suas atividades. Assim, na UFPR é exigido na disciplina de Prática de Ensino do professor – estagiário a discussão de um projeto de prática; assim, ele “[...] tem a oportunidade de pensar num tema que queira trabalhar no estágio [...].” (RANZI, 1999, p. 135).

No projeto de prática critérios para seleção de fontes e de conteúdos, formas de tratamento destes e o trabalho a ser desenvolvido com os documentos exigem que o professor reflita sobre as diferentes formas de saber. Segundo Ranzi:

Com esse projeto [de prática] pretende-se diminuir a disparidade que existe entre a metodologia utilizada pelo historiador e a utilizada pelo professor de história. Os projetos devem levar em consideração a maneira como o historiador constrói a história, esclarecer porque ocorrem mudanças nos modos de produzir a história e enfocar suas problemáticas atuais. A produção de novos conhecimentos acontece com certa regularidade, mudam-se os objetos, os problemas, os enfoques, produz-se exclusões (nem todos os autores são aceitos por seus pares) em determinados momentos e lugares, e o professor de História deve saber lidar com isso. [...]. (RANZI, 1999, p. 136).

Para Ranzi, e concordamos com suas considerações, essa experiência pode fazer com que o professor – estagiário compreenda que “[...] ensinar história não é trabalhar pura e simplesmente com a transposição didática de um saber produzido por especialistas e sim levar em consideração também outros focos em que o saber histórico é produzido e de que forma interfere na aprendizagem”. (RANZI, 1999, p. 136)

A autora lembra ainda que esse saber produzido por especialistas, antes de ser ensinado aos alunos, é apropriado pelo professor, tornando-se um saber a ser ensinado. Isso precisa ser considerado quando discutimos a formação de um futuro professor de História, pois o projeto desenvolvido na UFPR por Ranzi tem mostrado que o trabalho do professor – estagiário com a História sofre mais influência pela forma como entrou em contato com ela e como lhe foi ensinada, do que como um reflexo de sua formação, universitária.

O trabalho de Maria do C. Amaral e Marilda Iwaya, intitulado “Estágio Supervisionado - Novas possibilidades na formação de professores” nos faz ir além da noção de que o Estágio Supervisionado é o momento de aplicação dos saberes acadêmicos em sala de aula. O estágio, não é o período prático de aplicação das teorias, mas um espaço de realização de pesquisas. Partindo da idéia do professor – pesquisador, as autoras pensam que, no período do estágio “[...] [o] profissional [...] não irá acomodar-se ao ‘status quo’ da escola [...], mas [...] terá [...] [como] [...] propor novas formas de organização de ensino e aprendizagem escolar.” (AMARAL; IWAYA, 2005, p. 324). Essa prática de propostas deve-se ao fato de que no momento de realização do estágio, o graduando construiu um projeto de pesquisa utilizando-se do instrumental teórico e prático adquiridos na Universidade para produzir novos conhecimentos em sua atividade profissional, na escola.

O projeto deve primeiramente discutir a instituição escolar, para que o estagiário conheça e compreenda elementos pouco explorados como: arquivo morto da escola, acervo fotográfico, organização de espaços, acervo da biblioteca, imagens, símbolos escolares e os rituais da escola. Tentando entender a instituição em uma perspectiva histórica e sociológica, o pesquisador terá elementos para investigar. Conjuntamente com os alunos e a comunidade escolar, desenvolverá nestes, capacidades de auto - conhecimento como sujeitos de um tempo e lugar, outros aspectos do trabalho de pesquisa como organizar informações, fotos, percorrer arquivos e bibliotecas, também lhes serão disponibilizadas (AMARAL; IWAYA, 2005).

Assim, torna-se necessário instigar o aluno- estagiário a enxergar a escola como construção sócio – histórica e como local de pesquisa. Esta perspectiva encoraja-os a problematizarem sobre o que é dado e em seguida, refletirem sobre o que poderia, ou o que deveria ser. Esta desconstrução do que está pronto, do que é trivial e do que é mundano na escola, leva a leituras e sentidos mais profundos da realidade escolar (AMARAL; IWAYA, 2005, p. 324 -325).

Ana Maria Monteiro, no artigo “A prática de ensino e a produção de saberes na escola”, publicado em 2002, no livro organizado por Vera Candau, “Didática, Currículo e saberes docentes”, também faz considerações importantes a respeito da Prática de Ensino e sua relação com a produção de saberes na escola.

Tomando como referência o Paradigma da Racionalidade Técnica que ao buscar a eficácia do professor através do controle da prática permeou a idéia do professor como um transmissor de saberes produzidos por outros, a autora tenta explicar como essa formação tecnicista acabou negando a subjetividade do professor. A noção do profissional dotado de instrumental técnico necessário para aplicar na prática ignorou os estudos culturais e sociológicos que enxergam o currículo como criação simbólica e cultural (MONTEIRO, 2002).

Os professores deveriam, portanto, dentro desse paradigma, serem dotados de saberes, técnicas e valores para depois os transmitirem a seus alunos. Dessa forma no espaço de realização das atividades profissionais de Prática de Ensino, ou seja, no estágio aprendia-se:

[...] a ensinar através da observação da ‘prática de ensino’ bem sucedida de professores competentes e pela realização de atividades docentes onde o professor em formação realizava a ‘prática de ensino’, ou seja, deveria demonstrar saber aplicar [...] as diretrizes aprendidas anteriormente, reproduzindo de alguma forma os modelos de aulas de professores bem sucedidos [...]. A prática era para ser observada e reproduzida da melhor maneira possível (MONTEIRO, 2002, p. 131 -132).

A grande preocupação, por conseguinte, era com o manejo da sala de aula, com o uso de técnicas e recursos capazes de transmitir o conhecimento.

Dentro desse contexto, Monteiro faz uma crítica aos saberes a serem ensinados: como disciplinas escolares, os saberes eram apresentados como cientificamente inquestionáveis e válidos para todos, cabendo ao aluno sua reprodução nas provas para obtenção de aprovação em exames (MONTEIRO, 2002). Questões como dificuldades de aprendizagem dos estudantes ficavam a cargo da Psicologia, “[...] ciência que teria instrumental teórico para compreender, explicar e resolver problemas de comportamento e / ou aprendizagem.” (MONTEIRO, 2002, p. 130).

No que tange ao estágio na formação de professores nesse período, não se nota indagações. Nas palavras de Monteiro, o estágio:

[...] se resume a um processo de ‘ indução profissional na prática cotidiana da escola’, com os professores em formação aprendendo por ensaio e erro, a partir de observações feitas sobre as práticas de ensino de vários tipos, sem tempo e espaço para reflexão e crítica, o que leva à reprodução de ‘vícios’, preconceitos e obstáculos [...] (MONTEIRO, 2002, p. 133-134).

Percebe-se que uma concepção empirista sustenta teoricamente esse modelo de formação: “[...] o conhecimento tem por fundamento a experiência. Para conhecer, o sujeito deve identificar e observar o ‘dado’, a partir do qual extrai idéias sistemáticas, segundo regras precisas.” (MONTEIRO, 2002, p. 134). A observação para que se atinja o conhecimento é feita segundo um método: o licenciando, observa com orientações previamente definidas as “boas práticas de ensino” que futuramente serão reproduzidas.

Essa experiência é questionada por Monteiro, pois acontece uma apropriação pelo futuro professor do que está sendo “ensinado” na aula, não há uma construção, ou seja,

[...] [há] uma situação onde o sujeito possui estruturas teóricas prévias para orientar a observação de algo – no caso, a aula, considerada não como algo que está dado e, sim, algo que pode ser entendido e interpretado de diferentes maneiras. Por essa concepção o sujeito, no caso o professor em formação, tem sua subjetividade, sua história e seus saberes reconhecidos como importantes mediadores no processo de construção, o que não acontece na concepção empirista onde a neutralidade é um parâmetro de cientificidade e qualidade (MONTEIRO, 2002, p. 134).

Nesse meio de reproduções de ‘boas técnicas de ensino’ pelos professores começaram a surgir pesquisas relacionadas ao triângulo pedagógico: professores, alunos e saberes. O primeiro grupo de autores citados por Monteiro relaciona-se à investigação do saber escolar, destacando que ele não é simplificação do saber acadêmico de referência, mas que se constitui num conhecimento com configuração própria (CHERVEL, 1990; CHEVALLARD, s.d; FORQUIN, 1992; SAVIANI, 1994; SANTOS, 1994; DEVELAY, 1995; LOPES, 1999; MONTEIRO, 2002).

Outra linha de pesquisa envolve estudos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) autores preocupados com a questão da profissionalização docente, enfatizando que a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já adquiridos, discutem os saberes docentes a partir da seguinte idéia: eles são heterogêneos e plurais, formados pela mescla de saberes provenientes da formação profissional, de saberes das disciplinas científicas, curriculares e da experiência. Lembrando que, para Tardif, Lessard e Lahaye (1991) o saber docente:

[...] deve e precisa ser melhor investigado, principalmente no que diz respeito aos saberes da experiência ‘conjunto de saberes atualizado, adquiridos e requeridos na prática da profissão docente, [...] conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam. Compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as duas dimensões’ (MONTEIRO, 2002, p. 137).

Observemos o entendimento de Tardif (2006) para cada um destes: saberes das disciplinas científicas correspondem aos diversos campos do conhecimento que, definidos e selecionados pela universidade integram-se à prática docente através da formação inicial e continuada dos professores; os saberes curriculares “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo de cultura erudita”(p.38); os saberes da experiência são os desenvolvidos pelos professores com base em seu trabalho cotidiano, que brotam da experiência e são por ela validados e os saberes da formação profissional correspondem ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores.

Incorporando essas contribuições de trabalhos sobre profissão docente, que destacam a idéia de valorização dos saberes de professores, Monteiro esclarece seu ponto de vista a respeito da Prática de Ensino na formação inicial de professores. Isto faz, chamando atenção para o fato de que, durante as atividades de estágio, o professor – estagiário é simultaneamente, aluno e professor, o que aguça suas “percepções para as repercussões da ação educativa” (MONTEIRO, 2002, p. 141), sendo fundamental que o professor responsável pela disciplina Prática de Ensino / Estágio Supervisionado possibilite ao licenciando reflexões. Considerando que os saberes docentes são heterogêneos e plurais, a Prática de Ensino pode ser uma:

[...] primeira oportunidade para o exercício da reflexão, onde os diferentes saberes são articulados, seja a sua elaboração das atividades de ensino / aprendizagem, seja para a sua avaliação, ou para a crítica do que foi realizado, superando posturas frequentemente encontradas entre os professores que relutam e ficam inseguros no momento de discutir o seu trabalho, produzindo novos saberes (MONTEIRO, 2002, p. 141).

Por todos esses motivos, entendemos, em nosso trabalho, a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado numa perspectiva conjunta, ampla e investigativa, uma disciplina que envolve diferentes formas de saber: o transmitido pelas instituições de

formação de professores (oriundos da formação profissional: como os pedagógicos e específicos da História), os curriculares, disciplinares, experienciais.

Denominada Metodologia de Prática de Ensino em História e Estágio Supervisionado essa disciplina pretende, sob distintos ângulos, trabalhar a unidade teoria - prática, para que não se perca a visão da totalidade da prática pedagógica e da formação, abolindo assim, distorções decorrentes da priorização de um dos dois pólos (FAZENDA, 2001). Ou, ainda, como afirma Cainelli, a “disciplina Prática de Ensino [...] [congrega] teoria e prática, através do estágio supervisionado. (CAINELLI, 1999, p. 144)

Unidas a essas questões, concordamos com Barreiro e Gebran (2006, p. 91), ao afirmarem que:

[...] a Prática de Ensino deve propiciar ao aluno não apenas a vivência em sala de aula, como também o contato com a dinâmica escolar em seus diferentes aspectos, garantindo e permitindo a interação teórico-prática. A partir de observações, relatórios e análise do espaço escolar e da sala de aula, esse processo ultrapassa a situação da dinâmica ensino – aprendizagem, favorecendo os espaços de reflexão e o desenvolvimento de ações coletivas e integradoras. Propõe-se que a organização da Prática de Ensino perpassa toda a formação profissional do futuro professor, tendo como referência básica tanto a proposta pedagógica da escola, na qual o futuro docente é supervisionado, quanto os conteúdos a serem ensinados e as políticas educacionais formuladas em nível nacional e regional.

Nesse sentido, acreditamos ser interessante pensá-la como um campo de conhecimento contínuo, de reflexão e embates com a realidade educacional e escolar já que o estágio supervisionado não se define como aplicação mecânica e instrumental de técnicas ou como cumprimento formal de horas exigidas pela legislação, mas sim como um espaço para que o futuro professor reflita sobre sua formação e ações.

Na estrutura curricular do curso de Licenciatura em História, pensamos ainda que a disciplina Metodologia de Prática de Ensino em História e Estágio Supervisionado precisa estar em diálogo e articulação com projeto político pedagógico do curso, assim como preconiza Piconez (2001, p. 30), “a Prática de Ensino/Estágio Supervisionado precisa ampliar sua caracterização política, [...] e profissional, uma vez que [...] envolve a totalidade das ações do currículo do curso”.

Julgamos, portanto, que essa disciplina, dos cursos de formação docente tem papel fundamental na formação do professor e por isso precisa oferecer ao licenciando formação teórica, concretização da teoria na prática e reflexão crítica a respeito dos

conhecimentos apreendidos em suas diferentes naturezas e espaços de prática. (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

2.1.1 A Organização da Disciplina Prática de Ensino/Estágio Supervisionado no Curso de História da UNESP - Assis

Ao realizarmos uma pesquisa a respeito da disciplina Metodologia de Prática de Ensino em História e Estágio Supervisionado, sobretudo no curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual Paulista - UNESP -, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, acreditamos ser cabível trazer à tona dados sobre a estruturação do próprio curso, de História da referida instituição, além de informações a respeito das discussões que permearam e permeiam a disciplina Prática de Ensino de História / Estágio Supervisionado na UNESP - Assis.

Lembrando que para nossa pesquisa optamos por um estudo de caso, buscamos o estudo de uma unidade em sua complexidade e dinamismo próprio, na tentativa de elaborar uma visão geral e profunda do objeto em seu lugar específico. (ANDRÉ, 1995). Procuramos, desse modo, retratar de forma ampla, para melhor apreensão da questão, a realidade da Universidade: localização geográfica, contexto histórico de sua criação, situação atual - estrutura física, humana e administrativa. Na seqüência, aspectos do curso de Licenciatura em História da UNESP-Assis e no final, elementos que possam trazer configurações sobre a referida disciplina.

Os esclarecimentos a propósito da criação da Universidade Estadual Paulista – UNESP-, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, e do curso de Licenciatura em História, foram baseados na dissertação de mestrado em História – “História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis (1958-1964). Memória da formação de um Instituto Superior no interior paulista” - de Fábio Ruela de Oliveira, defendida no Programa de Pós- Graduação em História da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis em 2002. Documentos institucionais cedidos pela própria Universidade também nos ajudaram nesse entrelaçamento de dados, além de consulta ao site da mesma Universidade.⁵

⁵Fontes: O guia acadêmico elaborado pelo Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis é de 1986, trás dados sobre a instituição- currículo dos cursos, bolsas de estudo, corpo docente também serviram de fonte. Obtivemos os Manuais dos alunos referentes aos anos 2003 e 2008 que são entregues aos alunos no ato da matrícula. A partir desse ano (2008) está disponível na Internet. Ele trás informações gerais sobre o curso de História, o programa de ensino, bolsas de estudo, moradia estudantil entre outros. Analisamos ainda os Planos

No que tange à sua concepção, é pertinente lembrar que o Instituto Isolado de Ensino Superior do Estado de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, criado em 1958, foi embrião do que é hoje a Universidade Estadual Paulista – UNESP-Faculdade de Ciências e Letras. Em 1956, o então deputado estadual José Santilli Sobrinho, através do Projeto Lei n.º 790 / 56, propunha a criação de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em Assis, o projeto foi apresentado à Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo em fins de 1956 e aprovado, em janeiro de 1957 (OLIVEIRA, 2002).

De acordo com Oliveira (2002, p. 38):

O Projeto – Lei apresentava como justificativa para a criação da FFCL em Assis, o ‘fato deste município estar se firmando como um dos mais prósperos do Estado’, além disso, tratava-se de ‘fazer justiça a uma grande região da Alta Sorocabana e cujas cidades – possuidoras de uma soma de mais de 20 ginásios – tem, em Assis, o seu centro convergente natural, a sua capital’; com isso, segundo o projeto, ‘ressente-se este sistema de ensino da falta de um instituto de ensino superior que possibilite aos jovens egressos dessas escolas a continuação dos estudos’; por fim a primeira emenda do projeto foi a justificativa de que ‘a Prefeitura do Município se encarregaria das instalações do prédio para o funcionamento da FFCL.

Nesse momento, década de 50, tivemos no Brasil, a expansão do Ensino Superior Público para o interior do Estado de São Paulo, lembrando que as universidades públicas brasileiras foram instaladas dentro de um amplo contexto político e cultural que conjugava a ação do Estado com um projeto de desenvolvimento nacional, que ganhou consistência a partir dos anos 30 e chegou à maturação ao longo dos anos 60 (OLIVEIRA, 2002).

Assim, a expansão universitária da década de 50, que contempla a experiência dos Institutos Isolados, faz parte de um processo de modernização no Brasil: após o período pós- guerra, projetou-se uma nova ordem econômica no mundo capitalista, permeada pelo desenvolvimentismo, os países pobres ou chamados de ‘terceiro mundo’, onde se classifica a América Latina e o Brasil, apresentaram uma significativa explosão demográfica e um intenso movimento migratório campo – cidade, que contribuiu para um rápido processo de urbanização de suas regiões. Essas questões influenciaram diretamente o processo de expansão educacional: já que esses países que tinham um quadro deficitário de

de Ensino da disciplina de Prática de Ensino de História dos anos 1987, 1988 - nestes anos, era nomeada apenas como Prática de Ensino em História – e dos anos 2003 e 2008 – no Plano de Ensino destes anos, a disciplina é identificada como Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado I, cursada no 1º e 2º semestres do 3º ano e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II, cursada no, 1º e 2º semestres do 4º ano. Utilizamos também os Projetos Pedagógicos do curso de História dos anos 1994 e 2004(material on-line e em anexo). Histórico escolar de um aluno formado em 1982. Documentos legais sobre o curso.

peçoal com formação técnica e cultural, com o processo de urbanização e o início dessa expansão de ensino superior, necessitavam de peçoal capacitado.

O Brasil, apoiado nessa nova ordem, elabora seu plano de desenvolvimento econômico sustentado e orientado pelo Estado – contando também com o capital estrangeiro – visando atingir a industrialização de sua economia. Este plano foi levado a cabo principalmente por Juscelino Kubitscheck, que dirigiu uma política desenvolvimentista (OLIVEIRA, 2002, p. 25).

Essa pretensão de modernidade do estado brasileiro fez com que houvesse investimentos na educação, visando principalmente à qualificação tanto profissional quanto cultural da população, para adequá-la às recentes transformações sociais. Nas palavras de Oliveira (2002, p. 26), a FFCL de Assis “[se] consistiu em uma destas experiências educacionais do período de fins da década de 1950 e início de 1960, e foi, sobretudo, um dos elementos das transformações sociais em curso na medida em que promoveu também uma difusão cultural pelo interior.”

No ano de 1976, esse Instituto de Ensino Superior do Estado de São Paulo, localizado em Assis com sua Faculdade de Filosofia Ciências e Letras e os demais institutos do interior do Estado de São Paulo foram integrados em uma universidade formando a Universidade Estadual Paulista (UNESP), através da Lei – Estadual n. ° 952/1976, quando se criou a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, com o estatuto aprovado pelo Decreto – Lei n. 9449/1977. A denominação inicial FFCL, que também era chamada de FAFIA (Faculdade de Filosofia de Assis), foi mudada com a criação da UNESP para Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis (ILHPA) (OLIVEIRA, 2002).

Lembrando que nosso trabalho objetiva entender **o significado que a disciplina Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado** tem na formação inicial do professor de História dentro do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual Paulista - UNESP -, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, é importante destacar que as Licenciaturas, até 1976, estavam a cargo dos Departamentos de Educação nos Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo. Com a criação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, e a aglutinação desses Institutos, os cursos foram reorganizados e os Departamentos de Educação recriados em, 1985.

De tal modo que em 1985, surge o Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, que existe até hoje congregando as disciplinas pedagógicas – inclusive a Disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado - oferecidas nos cursos de Letras, História, Psicologia e Ciências Biológicas. Composto por 11 docentes, o

Departamento caracteriza-se pelas atividades de ensino, pesquisa e extensão, possuindo ainda uma linha de Pesquisa “Práticas e Saberes na Formação de professores”, cuja investigação baseia-se nos professores em três aspectos: ensino, pesquisa e extensão. As informações a respeito do Departamento de Educação foram coletadas no site da UNESP / Assis.

A situação econômica da cidade de Assis e sua localização geográfica foram pertinentes para que a Universidade Estadual Paulista –UNESP - fosse criada nessa localidade. No momento de criação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Assis, a cidade, localizada a oeste do Estado de São Paulo e a aproximadamente 450 km da capital apresentava o seguinte perfil econômico: o comércio urbano, a pecuária, a cultura de algodão e cana de açúcar norteavam suas atividades econômicas. Entre as décadas de 50 e 60, segundo Oliveira a classe agro-industrial da região estava crescendo, e tinha-se então “[...] um impulso da expansão canieira na região, como também da produção industrial de seus derivados, o açúcar e o álcool.” (OLIVEIRA, 2002, p. 28).

Na época, o comércio assisense era de grande potencial, atendia às cidades vizinhas menores, e sua posição geográfica era favorável:

A [...] cidade era vista [...] como estratégica, pois era intermediária entre o norte do Paraná (representado pela região de Londrina) e a capital paulista, de leste para oeste estavam as cidades de Botucatu e Presidente Prudente; e ao norte tinha a cidade de Marília, que teve um grande desenvolvimento econômico e aumento populacional principalmente nos anos 40. O aspecto da posição geográfica e as circunstâncias do desenvolvimento de Assis nos anos 50, a colocava como uma progressiva cidade do interior paulista. Tais aspectos também serviram de argumentos para a instalação de um Instituto Isolado com uma FFCL na cidade (OLIVEIRA, 2002, p. 29).

Mais um aspecto a que Oliveira chama atenção e que favorece a implantação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, é o fato de a cidade ser uma região de passagem, pois, “[...] a Estrada de Ferro Sorocabana (EFS) [ligava] a cidade à capital desde o ano de 1916. [fazendo-a] [...], responsável pela conexão da região com a capital, [...] [tornando-a] um dos [...] referenciais de desenvolvimento e movimentação da região.” (OLIVEIRA, 2002, p. 36)

O primeiro curso criado na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Assis foi o de Letras. Tomando como base o trabalho que era desenvolvido na Universidade de São Paulo, a idéia era continuá-lo em Assis, ou seja, formar pesquisadores e investigadores.

[...] iniciou primeiro um curso de Letras para **formar prioritariamente pesquisadores e investigadores, marca posteriormente impressa no de História**. [...] A FFCL de Assis, então, começou implantando uma concepção universitária muito próxima à inicial da FFCL da USP, onde cada área do saber ficaria sob a exclusiva responsabilidade de seu docente, que **não se preocuparia com a formação voltada para a licenciatura**. (VAIDERGORN apud OLIVEIRA, 2002, p. 66, grifo nosso).

Segundo Oliveira a descrição acima nos tras indícios de que o objetivo da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Assis era formar um tipo especial de professor, o pesquisador. De acordo com Oliveria, aspecto exclusivo de Assis já que as Faculdades de Marília, Presidente Prudente, criadas no mesmo ano, tinham como preocupação principal a orientação pedagógica e a formação de professores secundários. Isso não ocorreu casualmente, foi planejado no “conselhinho”- o conselho dos Institutos Isolados presidido, na época por Zeferini Vaz - e estava decidido que as Faculdades, em especial as mais próximas tomariam rumos diferentes na execução de seus trabalhos. O depoimento do professor Amora, então diretor da Faculdade, confirma essa idéia:

Com esta faculdade entramos nas áreas de humanidades, e nós, seus diretores, todos, professores da Faculdade de Filosofia da USP, achamos conveniente separar um pouco as áreas: não fazer em Marília o que se estava fazendo em Assis, distante 60 quilômetros, ou em Prudente. Então procuramos diversificar e, assim, essas faculdades surgiram (AMORA apud OLIVEIRA, 2002, p. 67)

No que se refere à criação do curso de História, destacamos que em maio de 1961, foi proposta a criação do Departamento de História da Cultura - até o momento uma disciplina auxiliar do Curso de Letras, elaborada pelo Prof. José Ferreira Carrato – secretário da Faculdade. Aprovado e confirmado, em 1962, esse Departamento criou o Curso de História. Em 1963, a 1ª turma de História contou com a matrícula de 19 alunos (OLIVEIRA, 2002).

De acordo os documentos legais a respeito do curso⁶, obtidos na própria instituição por meio da Seção de Graduação, o reconhecimento do curso ocorreu com o processo número 715/66, chancelado pelo Conselho Estadual de Educação e publicado em D.O de 31/03/67. A promulgação deu-se através do decreto número 47.984, de 06 de abril de 1967. (ANEXO A)

⁶ Esses documentos foram citados na nota de rodapé número 5, alguns estão em anexo, outros foram retirados da Internet.

Lembremos que a década de 50, para a área de História, marca o coroamento da trajetória desta na busca de renovação das formas de entender e explicar a história, da crítica, repulsa e superação intelectual e institucional da história de nomes, datas e acontecimentos. Nesse sentido, havia no momento de criação do curso uma preocupação em manter um ensino de qualidade que atendesse às novas tendências da História. (OLIVEIRA, 2002).

O Currículo do curso era constituído pelas seguintes disciplinas:

Introdução aos Estudos Históricos, Antropologia Cultural, Geo – história, História Antiga, do Brasil, da América, Moderna, Filosofia, Medieval e Contemporânea; e ainda as de Bibliografia e Documentação, **Psicologia da Educação, Didática, Prática de Ensino de História, Administração Escolar**, Teoria da História. Ao final do curso o aluno escolhia um tema para desenvolver a chamada ‘Tese para Licenciatura’, seguindo a proposta aplicada ao Curso de Letras (OLIVEIRA, 2002, p. 100-101, grifo nosso).

Observando as disciplinas relacionadas com as questões pedagógicas, podemos perceber que havia uma tendência para a formação do professor de ensino secundário, porém não era prioridade dentro do curso. É pertinente lembrar que os conteúdos das disciplinas pedagógicas não mudaram com os anos, apenas têm modificação em seus títulos.

Ainda, em Oliveira, temos dados para refletir novamente a respeito do foco principal do curso de Licenciatura em História da referida instituição, na época: a preocupação com a pesquisa, com a formação do espírito criativo e investigativo.

[...], o Curso de História herdou do Curso de Letras: a **preocupação com a pesquisa**. O exemplo da afirmativa foi observado nos anos seguintes. Quem ressaltou a importância do Departamento de História da FFCL de Assis, na área da pesquisa foi o historiador da USP Carlos Guilherme Mota, na introdução de seu livro *Brasil em Perspectiva*. [...] (OLIVEIRA, 2002, p.101, grifo nosso).

Localizada a Avenida Dom Antonio, n.º 2.100, a Universidade Estadual Paulista - UNESP - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, oferece atualmente cinco cursos: Licenciatura em Letras, com duração de 4 anos, para o período matutino e noturno; da mesma forma que o curso de Letras, o curso de Licenciatura em História, tem duração de 4 anos e aulas no período matutino e noturno; o curso de Psicologia com duração de 5 anos em período integral, duração de 4 a 7 anos para Bacharelado e Licenciatura e de 5 a 9 anos para a formação de psicólogo; o de Ciências Biológicas (Licenciatura) com duração de 4 anos

também em período integral; e o de Bacharelado em Biotecnologia com duração de 4 anos e aulas em período integral.

A respeito do momento de instalação destes, temos primeiramente o estabelecimento do curso de Letras em 1958, seguido do curso de História em 1963. Em 1966 é criado o curso de Licenciatura em Psicologia, sendo completado com o Curso de formação de Psicólogos, em 1972. Em 1968, o curso de Filosofia foi instalado extinto em 1976, sendo transferido para o Campus de Marília, dentro das reformulações correspondentes à criação da UNESP. Em 1988 foi autorizada a criação de Ciências Biológicas e a nomenclatura da faculdade mudou novamente, para Faculdade de Ciências e Letras (FCL), contabilizando quatro cursos: Letras, História, Psicologia e Ciências Biológicas. Os programas de Pós – Graduação dos três primeiros cursos começaram a ser organizados na década de 1980, sendo “efetivamente” reconhecidos no decorrer da década seguinte. (OLIVEIRA, 2002).

O curso de Bacharel em Biotecnologia - mais recente da UNESP / Assis - foi reconhecido pela Portaria CEE n.º 413, 2006, de 09 de outubro de 2006 e publicado no Diário Oficial do Estado, em 11/10/06.

Os dados relacionados à infra-estrutura física da Universidade Estadual Paulista - UNESP -, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, apresentados a seguir foram conseguidos junto à própria Instituição, na Seção de Graduação e estão disponíveis em anexo ao final do trabalho.

A infra- estrutura física da Universidade Estadual Paulista – UNESP- Faculdade de Ciências e Letras de Assis é composta pelos seguintes elementos: 1 laboratório didático de computação para estudantes de graduação, com capacidade para 29 alunos; 1 mini – anfiteatro informatizado com capacidade para 60 pessoas; 1 anfiteatro, também informatizado, com capacidade para 170 pessoas; 1 salão de atos, com capacidade para 190 pessoas; 1 mini - auditório da biblioteca, com capacidade para 40 pessoas; 1 sala de geração de videoconferência; 1 sala de projeção de videoconferência, com capacidade para 40 pessoas (ANEXO B).

A UNESP / Assis possui 1 biblioteca, cujo acervo formou-se a partir das antigas Faculdades de Ciências e Letras de Marília e Assis, incorporados à UNESP em 1976, acrescidos de doações e de aquisições com verba da Universidade, de projetos de pesquisa FAPESP / CNPq ou projetos financiados pela FAPESP. (ANEXO C).

Além da estrutura – física acima citada, de uso de todos os cursos, são reservados exclusivamente para o curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual

Paulista - UNESP -, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 4 salas de aula, com capacidade para 45 estudantes cada uma.(ANEXO B)

A Universidade possui um centro de apoio à pesquisa, chamado CEDAP (Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa), uma unidade da FCLAs, que atua nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, atendendo estagiários e público usuário. Realiza três projetos institucionais de extensão universitária apoiados pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), nas áreas do patrimônio cultural e de organização de arquivos. O objetivo destes é destacar a preservação do patrimônio histórico – cultural e o desenvolvimento de uma consciência sobre a necessidade de preservação do acervo documental de nossa história.

Os projetos são: **Periódicos Anarquistas** - Coleção Canto Libertário, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Zélia Lopes da Silva, do Departamento de História – que objetiva preservar e catalogar os periódicos existentes na coleção Canto Libertário; **Fontes Judiciais** – responsável pela organização do Arquivo de Processos do Fórum da Comarca de Assis – coordenado pela Prof^a. Dr^a. Célia Reis Camargo, do Departamento de História, e Marlene Aparecida de Souza Gasque, historiadora do CEDAP. O Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo transferiu a custódia do Arquivo do Fórum da Comarca de Assis para o CEDAP, com objetivo de preservar a Memória Regional e os documentos de valor histórico do Poder Judiciário, para na seqüência organizar e viabilizar o acesso a essas fontes. **Preservação, organização e acesso à Hemeroteca do CEDAP** – organizado pela Prof^a. Dr^a. Tânia Regina de Lucca, do Departamento de História e pela historiadora do CEDAP, Marlene Aparecida de Souza Gasque, objetiva organizar a Hemeroteca do CEDAP, muito utilizada por inúmeras pesquisas desenvolvidas no campus de Assis. Propõe acondicionar adequadamente os periódicos e catalogá-los, visando a sua informatização, facilitando assim, seu acesso. Há também um terceiro trabalho desenvolvido junto à Hemeroteca - a catalogação temática - seguida de indexação orientada por docentes dos cursos de Letras e História, por meio de projetos de iniciação científica. (ANEXO D)

O Centro de Documentação promove também, bianualmente, o *Encontro do CEDAP*, e organiza cursos de extensão universitária nas áreas de patrimônio cultural e organização de arquivos. (ANEXO D).

No que se refere às reformulações curriculares pelas quais o curso de História passou, destacamos primeiramente a ocorrida em 1978. Após a criação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, em 1976, a estrutura curricular do curso de História foi reformulada em 312/03/78, pela Resolução UNESP número 14,

constante do processo de número 42/77, publicada no D.O de 07 de abril de 1978 (ANEXO A).

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso de História de 1994, essa estrutura curricular de 1978, era composta por um Núcleo Comum que abrangia “[...] disciplinas exigidas pelo currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação, e por disciplinas selecionadas por este Departamento”. (Projeto Pedagógico do Curso de História, 1994, p.2), e um Sistema de Módulos que oferecia alternativas de opção. As disciplinas de Formação Geral Básica obrigatória eram: Introdução aos Estudos Históricos, História Antiga 1 e 2, História Medieval 1 e 2, História da Filosofia, Antropologia, Economia, Geografia, História Moderna 1 e 2, História Contemporânea 1 e 2, História da América 1 e 2, História do Brasil 1, 2 e 3, Sociologia, Teoria da História. As optativas na época: História do Brasil IV, Historiografia, História das Doutrinas Políticas, História das Doutrinas Econômicas, História das Idéias Filosóficas, História da Arte e História das Religiões. As de Formação Pedagógica compreendiam: Psicologia da Educação, Didática, Estrutura do Ensino de 1° e 2° Graus e Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado (os 10 créditos da disciplina correspondiam a uma carga horária de 150 horas, destacamos essa disciplina que é nosso foco na pesquisa). Educação Física e Estudos Políticos Brasileiro também eram obrigatórios. Em relação aos créditos, não eram iguais para todas as disciplinas, havia disciplinas de 6 créditos outras de 8 ou de 10 créditos. Essa desigualdade de créditos é modificada no Projeto Pedagógico de 1994, que propõe uma igualdade na quantidade de créditos.

O Histórico Escolar de um aluno formado no ano de 1982 corresponde à estrutura curricular do curso de Licenciatura Plena em História mapeada acima. Com duração de quatro anos as disciplinas obrigatórias eram as seguintes: Introdução aos Estudos Históricos, Geografia, História Antiga I, História Medieval I, História da Filosofia I, Antropologia Cultural e Economia (disciplinas do primeiro ano – 1979); História da América I, História do Brasil I, História Contemporânea I, Sociologia I e História Moderna I (disciplinas do segundo ano – 1980); Didática, Estrutura do Ensino de 1° e 2° Graus, História Medieval II, História do Brasil II, História da América II, Antropologia e Sociologia do Brasil, História Moderna II e História Antiga II (disciplinas do terceiro ano – 1981); Educação Física, Teoria da História, Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado, Psicologia da Educação, Estudos de Problemas Brasileiros (E.P.B) e História do Brasil III (disciplinas do quarto ano – 1982).(ANEXO E).

Nota-se que nos dois primeiros anos são enfatizadas as discussões das disciplinas ditas de conteúdo específico da História e nos dois últimos anos, temos no currículo do curso as disciplinas pedagógicas (Didática, Estrutura do Ensino de 1° e 2° Graus, Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado – com carga horária de 150 horas- e Psicologia da Educação). As disciplinas relacionadas à formação pedagógica encontram-se nos anos finais do curso.

Com carga horária aproximada de 3090 horas, observamos no Histórico Escolar do aluno formado em 1982 que 377 destinaram-se às disciplinas pedagógicas: Didática – 75 horas -, Estrutura do Ensino de 1° e 2° Graus – 77 horas -, **Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado** – com carga horária de 150 horas, ou 10 créditos - e Psicologia da Educação – 75 horas.

É interessante lembrar que a formação para o magistério para o ensino de 1° e 2° graus, até 1982, tinha como base a Lei n. ° 5692 / 71. Segundo ela a formação para professores deveria ser obtida em curso superior de Graduação, corresponde a Licenciatura Plena – Habilitação Específica. No que se referem às disciplinas pedagógicas, em 71, elas seguiam o Parecer n. ° 627 / 69, assim definido:

Tais disciplinas constituem mínimos de conteúdos a serem ministrados em, ao menos, 1/8 das horas de trabalho, fixadas como duração mínima para cada curso de licenciatura. O estágio supervisionado, com tempo mínimo de 5% da carga horária do curso, deve ser realizado e comprovado por documento expedido pela Faculdade que lhe conferiu o diploma (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 45).

A alteração da Lei n. ° 5692 / 71, ocorreu em 18 de outubro de 1982 (ano de formação do aluno do Histórico Escolar analisado), por meio da Lei n. ° 7.044. Não obstante, “[...] isso pouco mudou a estrutura curricular dos cursos de formação de professores, mantendo-se uma desarticulação didática e de conteúdos entre as disciplinas do Núcleo Comum e da Parte Profissionalizante.” (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

É coerente lembrarmos que vários trabalhos indicam uma dicotomia estabelecida nos Departamentos de História entre as disciplinas ditas de conteúdo específicos das Ciências Humanas e Filosofia, e as pedagógicas geralmente de responsabilidade das Faculdades de Educação (CAINELLI, 1999; VILLALTA, 1992-1993), ou seja, os Departamentos de História pouco discutem aspectos relacionados à formação dos professores de História.

Nesse período – década de 80 - o Estágio nos cursos de Licenciatura era definido como o do Antigo Curso Normal: observação, participação e regência, “[...] sem qualquer articulação entre a realidade do ensino de 1º grau e a formação.” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p.50).

Baseando-nos em trabalho de Prado (2004), podemos ressaltar que nesse período de final da década de 70 e início da década de 80, segundo a Lei n.º 6.494 / 77, art. 1º, parágrafo 2º, os estágios deveriam:

[...] propiciar a complementação do ensino e aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico – cultural, científico e de relacionamento humano (BRASIL, Lei n.º 6.494 / 77, art. 1º, parágrafo 2º)

Apesar de o trabalho de Prado discutir a Disciplina Prática de Ensino, no curso de Licenciatura em História na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, ela nos dá subsídios para compreendermos melhor a organização do estágio dentro da formação tecnicista da época. Lembrando que a legislação para o estágio também deveria ser seguida pelo curso de Licenciatura Plena em História da UNESP / Assis.

O estágio ocorria em três momentos: observação, participação e regência. O estágio de observação:

[...] ocorria quando o estagiário observava a aula do professor. Deveria ser um processo ativo, constituído pela exploração e pesquisa, para descobrir o desconhecido. Na observação, o estagiário começava a distinguir as interferências que os alunos sofriam do meio social [...]. Nesta etapa o registro deveria ser contínuo e incluir eventos e comentários informais (PRADO, 2004, p. 55).

Ainda segundo Prado, “[...] o estágio de participação consistia na contribuição do estagiário às atividades desenvolvidas na aula do professor, na participação em debates com os alunos e na verificação das tarefas.” (PRADO, 2004, p. 55). Essa forma de estágio integrou com o passar dos anos o estágio de observação, tanto que hoje, por exemplo, na UNESP- Assis, nós temos o estágio de observação e a regência somente.

Por fim, o estágio de regência acontecia quando a aula era ministrada pelo estagiário sem a intervenção direta do professor da sala. De acordo com Prado, “as temáticas para o desenvolvimento dessas aulas eram, na maior parte das vezes, sugestões dos

professores, porque estes identificavam facilmente as dificuldades dos alunos.” (PRADO, 2004, p. 59)

Alguns aspectos da organização do Estágio dentro do curso de História da Universidade Estadual Paulista - UNESP -, Faculdade de Ciências e Letras de Assis podem ser mapeadas, a partir dos Planos de Ensino da Disciplina de Prática de Ensino de História, dos anos de 1987 e 1988. (ANEXO F e ANEXO H). A mudança que temos de um ano para outro nos planos é notada na bibliografia, alguns autores são acrescentados. Localizada no Departamento de Educação em ambos os anos, a professora responsável pela disciplina manteve-se - Maria Luiza de Paiva Melo Moraes -, sua carga horária – 150 horas - distribuída nos 1º e 2º semestres do último ano do curso também. As aulas expositivas eram 3 por semana no 1º semestre e 2 no 2º semestre, às atividades de estágio supervisionado cabiam 2 horas / aula por semana (1º semestre) e 3 horas / aula por semana (2º semestre).

Os objetivos da Disciplina de Prática de Ensino de História, nesse momento, eram “proporcionar ao licenciando de História oportunidades para aquisição de conhecimento, habilidades e experiências profissionalizantes”, despertando também a “possibilidade objetiva de avaliação de potencialidades existentes nele como educador, desenvolvendo e formando hábitos de observação, reflexão, espírito crítico e análise sobre o seu próprio trabalho”.⁷

Segundo o Plano de Ensino do ano Letivo de 1987, mapear a realidade do Ensino de História de 1º e 2º graus, discutindo a realidade em que vivemos era uma das temáticas do curso. Tal prática acontecia nas aulas expositivas, com leituras programadas, e nos estágios.

Parecido com o estágio supervisionado do curso de História da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no curso de Licenciatura em História da UNESP - Assis ele era organizado da seguinte forma: realizado nas Escolas Estaduais de 1º e 2º graus era composto pelo estágio de Observação, Estágio de Participação – por meio de atividades de recuperação e reforço e mini-cursos – e aula regência. De acordo com o Plano de Ensino da Disciplina Prática de Ensino de História do ano Letivo de 1987, as atividades de regência relacionadas com a docência eram: relatórios dos estágios de observação e participação, plano de aula-regência, plano anual de História para uma série de 1º ou 2º graus e resenha de um livro didático de História de 1º ou 2º graus.

A Estrutura Curricular de 1978 do curso de Licenciatura Plena em História da UNESP / Assis é modificada em 1996. Em 1992, o Conselho de Curso de História da

⁷ Plano de Ensino da Disciplina Prática de Ensino de História do ano de 1987. (ANEXO F)

F.C.L. Assis resolve promover reuniões de professores e alunos, para decidir questões específicas do curso de História como atividades de extensão, avaliação sistemática do curso e sua reformulação curricular. Após o Fórum de Debates realizado nos dias 27 e 28 /04/ 92 elaborou-se o Projeto Pedagógico de 1994, implementado a partir de 1996.

Quanto à reformulação curricular, destacamos a semestralização das disciplinas para 5 créditos, substituição do sistema de módulos, equalização dos créditos de todas as disciplinas, revalorização da sala de aula enquanto espaço de produção do saber, de debate, de práticas de ensino e pesquisa, e houve maior integração entre as diferentes disciplinas. Estreitar as relações da Universidade com a comunidade promovendo atividades e discussões voltadas para os professores de 1º e 2º graus, em articulação com organismos locais, favorecendo convênios de promoção cultural com entidades voltadas para essa finalidade, também estava entre propostas presentes no Projeto Pedagógico.⁸

Esse último aspecto – promover a articulação da Universidade com a comunidade especialmente de Educação Básica - é pensado no artigo de Vera Maria Candau, de 1997, intitulado “Universidade e Formação de professores: que rumos tomar?”, em que se discute a problemática das licenciaturas baseando-se em uma pesquisa coordenada por Candau em parceria com Menga A. Lüdke, Ana Valeska P. C. Mendonça, Rosina Wagner e Yara Wall e realizada no período de 1985 – 1987. Lembrando que as licenciaturas são consideradas uma aptidão exclusiva da área de Educação, a pesquisa procurou debater a formação de professores no domínio universitário, tendo como viés os profissionais envolvidos com as áreas de conhecimento específicos.

Primeiramente a pesquisa analisou a evolução histórica dos cursos superiores de formação de professores, tendo como base os temas abordados por periódicos e documentos especializados sobre a problemática das licenciaturas. Na seqüência, preocupados em trabalhar a articulação entre conteúdo específico e o pedagógico, foram analisadas 3 experiências desenvolvidas por áreas específicas, a idéia era superar a visão de justaposição desse dois âmbitos, visão alias dominante nas licenciaturas (CANDAU, 1997, p. 31).

Uma das propostas para desmistificar essa idéia de que a formação de professores nos cursos de licenciatura ficava apenas a cargo da área de Educação era

⁸ Projeto Pedagógico do curso de História / 1994 (ANEXO N)

promover um sistema interdisciplinar⁹ de ensino e pesquisa que afirmaria as seguintes tendências na vida universitária:

[...] um ensino vivo e concreto, visando [...] um saber renovado, [...] [com] uma reflexão permanente de ordem [...] crítica; **uma universidade que supere o corte universidade / sociedade/ saber/ realidade**, que favoreça atividades e pesquisas em equipe e requeira uma reestruturação, tendo por base o funcionamento da instituição como um todo (CANDAU, 1997, p. 40, grifo nosso).

Ainda no Projeto Pedagógico do Curso de História do ano de 1994 consta que o profissional formado pelo curso de História “deverá estar preparado para exercer sua profissão como: **docente em nível de 1º, 2º e 3º graus**; pesquisador; historiógrafo; museólogo; programador cultural; e novos campos de atuação.”(p.9). [grifo nosso]. Notamos uma preocupação com a formação docente para a Educação Básica, no entanto não há maiores indícios para um aprofundamento da temática no decorrer do Projeto Pedagógico.

Tem-se ainda uma valorização para a formação do pesquisador: ao traçar o perfil do professor do curso de Licenciatura em História da UNESP / Assis, consta no Projeto Pedagógico de 1994 que “[...] deve ser um **profissional atualizado com os avanços da pesquisa em sua área** e deve ter a **preocupação de transmiti-los** a seus alunos. Além disso, deve promover e orientar pesquisas de iniciação científica, **contribuindo, assim, à formação de futuros pesquisadores**”.¹⁰[grifo nosso]

Os objetivos do curso dividem-se entre gerais e específicos. Os gerais pretendem introduzir os alunos no campo do conhecimento histórico e das ciências humanas, **prover os alunos** de conhecimentos e instrumentos teórico - metodológicos **para o exercício do ofício de historiador, preparar os alunos para sua inserção no mercado de trabalho**. Os específicos são definidos por modalidades de disciplinas: as obrigatórias de formação básica, por exemplo, devem introduzir os alunos no domínio da linguagem e dos principais temas, teorias, problemáticas do estudo da História; as obrigatórias complementares objetivam ampliar os horizontes de análise do futuro historiador, pondo-o em contato com outras áreas do conhecimento; na seqüência temos os objetivos das disciplinas obrigatórias

⁹ Interdisciplinaridade nessa perspectiva supõe a interação entre duas ou mais disciplinas diferentes. Apoiando-se em Berrega (1972), para Candau essa interação é permeada por uma simples comunicação de idéias, integrando conceitos básicos, metodologias, procedimentos, terminologias e organização da pesquisa e do ensino num campo amplo do saber. Um grupo interdisciplinar envolve pessoas formadas em diferentes campos do conhecimento, suas especificidades de conceitos, métodos e termo, esforçando-se para uma contínua intercomunicação entre eles a respeito de um problema comum a todos. (CANDAU, 1997)

¹⁰ Projeto Pedagógico do curso de História / 1994 (ANEXO N)

metodológicas e as optativas e por último as pedagógicas. **Estas objetivam capacitar o aluno para a docência de História de 1° e 2° graus.** ¹¹

Nota-se que há maior peso de questões relacionadas com a formação do pesquisador – disciplinas de formação básica do ofício do historiador e de metodologia da História - e não com a formação do professor da Educação Básica, que também tem um objetivo técnico: capacitar para.

O projeto Pedagógico destaca que a “[...] nova estrutura curricular visa à incorporação de ‘novos problemas, novas abordagens, novos objetos’, emergentes na ciência histórica, o que vem sendo debatido no interior do próprio Departamento de História desta Faculdade há alguns anos.” (p.5) ¹². Lembrando que desde a década de 70, no campo da produção historiográfica,

[...] vários balanços divulgados apontam, [...], um repensar dos temas, dos pressupostos e das interpretações. Há uma expansão do campo da História através da busca de novos temas e novos documentos. A História Social passa a ser redimensionada e os estudos sobre as classes trabalhadoras são ampliados e enriquecidos. Esta nova produção traz à tona estudos de temas como a família, o lazer, a sexualidade, mulheres, feitiçaria, loucura e muitos outros (FONSECA, 1995, p. 85-86).

Nesse contexto de elaboração, em 1994 e implantação do Projeto Pedagógico do Curso de História, em 1996, e conseqüente reformulação curricular do curso, a Disciplina Prática de Ensino já alocada no Departamento de Educação tinha como proposta, segundo o Projeto Pedagógico de 1994, “[...] dar uma visão do ensino de História no 1° e 2° graus, desenvolvendo e formando hábitos de observação, reflexão e espírito crítico.” Ofertada no 4° ano de História, propunha-se estruturá-la em Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado I e Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado II, que seria cursada nos dois últimos semestres do curso, totalizando juntas 10 créditos, ou seja, uma carga horária de 150 h.

Com a LDB n. °9394 / 96, aprovada em dezembro de 1996, novos indicadores foram introduzidos para a formação de profissionais para a Educação Básica, inclusive o que diz respeito à Prática de Ensino: “Artigo 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, **trezentas horas**. (LDB n. °9394 / 96) [grifo nosso]

¹¹ Ibidem

¹² Ibidem.

Dessa forma, segundo consta no Manual do Aluno de História da UNESP / Assis de 2003, os estudantes ingressantes a partir de 1997, deveriam, atendendo o artigo 65 da nova LDB n. °9394 / 96 totalizar no final do curso 20 créditos na Disciplina Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado. Assim a disciplina foi organizada no currículo do curso da seguinte forma. Tornou-se anual, diferentemente das demais disciplinas do curso: no 3° ano, intitulava-se Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado e deveria ser cursada em todos os bimestres. No 4° ano, intitulava-se Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado e Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado II, as duas deveriam ser cursadas no 1° e 2° bimestres e depois no 3° e 4° bimestres, ou seja, durante todo o ano.¹³

No Programa da Disciplina Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado I, de 2003, cursada nos dois semestres do 3° ano, sua carga horária total era de 150 horas, 37 horas eram de discussões teórica e 113 horas de prática. Nesse ano os alunos realizavam o estágio apenas de observação, segundo consta no programa, os licenciandos deveriam diagnosticar qualitativa e quantitativamente o espaço escolar através da observação das relações sociais da escola e problematizações do processo ensino-aprendizagem. Ou seja, através do Estágio Supervisionado, o aluno poderia vivenciar a realidade escolar, propondo alternativas de ensino, na observação e participação efetiva em sala de aula. Relatos de experiências vivenciadas pelos alunos durante o estágio e elaboração de propostas alternativas a partir do que foi vivenciado na escola integravam a Metodologia de Ensino da Disciplina. (ANEXO G). Parece-nos que no primeiro momento faziam-se reflexões sobre o que foi encontrado no âmbito escolar, tentar colocar em prática as propostas elaboradas ficava a cargo da Disciplina Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado II, cursada nos dois semestres do 4° ano.

A carga horária total da Disciplina Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado II, segundo seu programa (ANEXO G), era também de 150 horas distribuídas em: 37 horas de discussões teóricas e 113 horas de prática. As duas, no final do curso totalizavam as 300 horas mínimas exigidas pela LDB n. °9394 / 96.

Nesse momento, de acordo com o programa da disciplina ocorriam: discussões teórico-metodológicas acerca da História como campo de conhecimento, sua inserção como componente curricular no Ensino Fundamental e Médio e o Estágio de Regência.

¹³Manual do aluno de História da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2003, p. 30-31 (ANEXO G)

O aluno- em 2003-, através do Estágio Supervisionado, poderia discutir a realidade escolar, propor alternativas e colocá-las em ação, ou seja, refletir a respeito dos objetivos do Ensino de História nas escolas de Ensino Fundamental e Médio a respeito do significado da formação do professor de História. Desse modo concordamos com Prado, ao afirmar que “o estágio tinha como finalidade proporcionar ao aluno uma proximidade com a realidade das instituições escolares e com as comunidades que poderia vir a trabalhar.” (PRADO, 2004, p. 59).

No ano de 2004, uma Proposta de Reformulação Curricular do Curso é elaborada. Estabelece-se o Projeto Pedagógico do curso de História/ 2004, que, implantado desde 2005 ainda está em curso, e visa atender as novas exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Educação Básica, para os cursos de Licenciatura. Importante dizer que, a partir desse Projeto Pedagógico pode-se notar um olhar diferente ou o início de uma conversa mais aguçada no curso de História de Assis no que tange à formação docente. Tanto que no site da UNESP-Assis consta a oferta de Oficinas de Ensino de História para o ano de 2009. A justificativa para a realização dessas oficinas relaciona-se a necessidade de analisar o distanciamento existente entre a formação do aluno de graduação em História e sua atuação efetiva no âmbito escolar e no sistema educacional brasileiro. O público alvo constitui-se de professores de História, Geografia ou Pedagogia da Rede Pública e / ou Municipal, de Ensino Fundamental.

Procurou-se atualizar as discussões relacionadas com o preparo do docente. Lembrando que essa proposta tem como base o Parecer n. ° 009/2001 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, que critica a formação docente e explicita que é preciso mudanças, pois,

“Nenhum professor consegue criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos se ele não compreender, com razoável profundidade e com a necessária adequação à situação escolar, os conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de sua atuação didática, os contextos em que se inscrevem [...] (Parecer N.º009/2001, p. 20) (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, Licenciatura Plena).

Outro aspecto que consta no Projeto Pedagógico do curso de 2004 e que foi modificado devido à Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE /CP 2, de 10 de fevereiro de 2002, refere-se à carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores de Educação Básica: 400 horas de prática como componente curricular, vivenciados ao longo do

curso; 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso e 1800 horas de aulas para os conteúdos de natureza científica.¹⁴ Nota-se um aumento da carga horária de estágio curricular, porém ele ainda encontra-se alocado no final do curso. Destacamos a questão do estágio curricular supervisionado, pois nosso trabalho pretende entender **o significado que a disciplina Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado** tem na formação inicial do professor de História.

Nesse Projeto Pedagógico do curso de História da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras de Assis, as atividades de extensão à comunidade foram mantidas. Destacamos o empenho em “promover atividades e discussões voltadas para os professores do ensino básico, em conjunto com os organismos locais comprometidos com a educação”¹⁵. Percebe-se, assim, um interesse, mesmo que tímido em aproximar a Universidade à realidade escolar.

Um aspecto que nos chama atenção na proposta pedagógica do curso de História de 2004 é a idéia de que o curso de Graduação em História da UNESP- Assis “[...] oferece a seus alunos uma formação acadêmica em que as modalidades de bacharelado e licenciatura estão articuladas de forma indissociável.” (p.6). Ou seja, não são diferentes. Contrariando a idéia que supõe “[...] uma hierarquia segundo a qual, na formação do bacharel, deve-se enfatizar o conteúdo específico para formar o pesquisador, enquanto que, na licenciatura, a ênfase deve recair na formação pedagógica, para formar o professor.” (p. 6), acreditam que “[...] o profissional formado em História só poderá tornar-se um bom professor se sua formação for solidamente alicerçada no campo da pesquisa e do ensino.” (p.6). Percebe-se que no curso de História com habilitação em Licenciatura da UNESP-Assis, há ênfase aos aspectos referentes à formação docente e à formação voltada para a pesquisa.

Porém, ficamos confusos quando acessamos o site do Departamento de História: diz-se que o objetivo do curso é formar profissionais de alto nível, que dominem as várias dimensões do trabalho do historiador, de modo que eles possam inserir-se num mercado de trabalho em expansão cada vez mais exigente. Não se define o que engloba o trabalho do historiador, será apenas pesquisa? O Ensino de História para a Educação Básica também engloba essas “várias dimensões do trabalho do historiador”?

Assim, maiores esclarecimentos a respeito do que seria o profissional formado pelo curso de História da UNESP-Assis, surgem somente na leitura do Projeto Pedagógico do Curso/ 2004. Este deverá estar preparado para exercer sua profissão como:

¹⁴ Projeto Pedagógico do Curso de História/ 2004 (ANEXO M)

¹⁵ Ibidem

docente do Ensino Básico; pesquisador, historiógrafo; museólogo; programador cultural; e outros, em novos campos de atuação. Esses apontamentos podem nos dar alguns subsídios para dizermos que a preocupação com as questões relacionadas à formação do professor de Ensino Fundamental e Médio durante o curso existe, no entanto, é ainda muito frágil.

Dentre os 9 princípios que regem essa Proposta Pedagógica de 2004, dois fazem alusão à docência e à formação do professor: h) **as disciplinas**, principalmente **obrigatórias de formação básica, devem relacionar teoria e prática**, de modo a tornar o aluno apto para o exercício da docência; i) **a formação do licenciando se dará ao longo de todo o curso de graduação** e não mais no final do curso. Lembrando que a formação do licenciando para a Educação Básica, na maioria das vezes esteve a cargo especialmente das disciplinas pedagógicas alocadas no fim do curso, mais especificamente na disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Tal ação fazia do estágio, um espaço fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso (BARREIRO; GEBRAN, 2006). A nova proposta é articular teoria e prática fazendo com que permeiem todo o curso, desde o seu início e sejam inseridas ainda em “[...] todas as áreas ou disciplinas, mobilizando e articulando diferentes conhecimentos e experiências.” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 5).

Em relação à disciplina Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado dentro do curso de Licenciatura em História da UNESP / Assis, na atualidade, destacamos que ela ainda aloca-se no Departamento de Educação. O professor – supervisor responsável pela disciplina é formado em História – integrou a primeira turma do curso de licenciatura em História da referida instituição -, mestre e doutor também na área de História. Essa questão do professor da disciplina ser historiador, mestre e doutor em História, nos faz lembrar o debate surgido na Universidade de São Paulo, quando da criação da Faculdade de Educação.

[...] que profissional caberia ministrar as aulas de Prática de Ensino: deveria ser o especialista em educação ou o da área específica? O mais adequado seria aquele com formação acadêmica nas duas áreas, mas nem sempre era possível encontrar profissionais com essa bagagem. O professor dessa disciplina deveria conhecer as tendências historiográficas, os conflitos existentes na escola e as questões vinculadas com o desenvolvimento e a aprendizagem. Na Prática de Ensino do curso de licenciatura em História, a primeira professora, Amélia Americano Franco Domingues de Castro, tinha formação em Educação e a segunda, Elza Nadai, em História (PRADO, 2004, p. 61).

Importante destacar que além da análise do Plano de Ensino da Disciplina Prática de Ensino de História de 2008 (ementa da Disciplina Metodologia de Prática de

Ensino e Estágio Supervisionado, objetivos, conteúdo programático, metodologia de ensino) regulamento e planejamento do estágio, ocorreram alguns encontros informais com o professor responsável pela Disciplina Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado. Tal prática pode nos dar uma dimensão maior de como estão sendo desenvolvidas as discussões dentro dessa disciplina nesse momento.

A principal conversa realizada com o professor da Disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, ocorreu em 2 de outubro de 2008 e estruturou-se de modo que seguimos um roteiro preestabelecido e as respostas obtidas durante a interação foram anotadas.

Para Lüdke e André (1986, p. 37) precisamos ser cautelosos com esses registros feitos no decorrer da entrevista, pois podem deixar de:

[...] cobrir muitas das coisas ditas [...] [solicitando bastante] atenção e o esforço do entrevistador, além do tempo necessário para escrever [...]. O entrevistador já vai percebendo o que é suficientemente importante para ser tomando nota e vai assinalando de alguma forma o que vem acompanhando com ênfases, seja do lado positivo ou do negativo. Aqui se percebe bem a importância da prática, da habilidade desenvolvida pelo entrevistador para conseguir ao mesmo tempo manter um clima de atenção e interesse pela fala do entrevistado.

Atualmente, no curso de Licenciatura em História da UNESP-Assis, são 405 horas de Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado distribuídas da seguinte forma: cursadas anualmente são 210 horas no 3º ano do curso - 60 horas teóricas e 150 horas práticas -, totalizando 7 horas / aula semanais; somada a 195 horas do 4º ano – 55 horas teóricas e 140 horas práticas, completando 6 horas / aula semanais. Ao todo temos 495 horas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. É denominada no 3º ano de Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado I e no 4º ano de Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado II.

Lembrando que o Parecer n.º 0232/2002, aprovado em 06 de agosto de 2002 foi homologado e publicado no Diário Oficial da União em 2 de setembro de 2002. Abordava o art. 65 da LDB 9.394/96 e Parecer CES/CNE 744/97, que tratava a prática de ensino nos cursos de Licenciatura, assim estabelecendo que:

Cada instituição de ensino superior, portanto, deverá incluir no seu projeto pedagógico, como componente curricular obrigatório, o estágio curricular supervisionado de ensino como um momento de capacitação em serviço de

400 horas, que deverá ocorrer em unidades escolares onde o estagiário, ao final do curso, assumirá efetivamente, sob supervisão, o papel de professor. Acrescente-se que, em articulação com o estágio supervisionado e com as atividades de natureza acadêmica, importa à instituição prever 400 horas de prática como componente curricular a se realizar desde o início do curso, o que pressupõe relacionamento próximo com o sistema de educação escolar.

Quando perguntamos ao professor sobre o funcionamento da Disciplina Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado nos dois últimos anos do curso, chamando atenção à pouca valorização dos alunos em relação à citada disciplina, disse ter mudado sua forma de organização. Observemos sua resposta:

Introduzimos seminários: no terceiro ano eles, logo no início do ano letivo recebem orientações para procurar as escolas, pedem para fazer o estágio de observação, pedem o ofício no Departamento de Educação e vão à escola, podem escolher até duas salas para observação, mas devem ser de seriação diferente, por exemplo, uma quinta e uma oitava [...]. Após isso eles farão um reconhecimento dos aspectos sociais da escola (construção social: agentes, legislação escolar, aspecto administrativo, aspectos físicos, etc) e depois vão fazer a observação dentro da sala de aula. No final do primeiro semestre eles finalizam entrevistando algum agente ligado à escola: professor, pai de aluno, aluno, diretor. Até aqui nada mudou em relação a sua época. Parte prática.

Lembrando que cursamos História na UNESP / Assis, o professor diz

O que modificou foi a introdução de seminários ligados ao que eles encontraram no primeiro semestre. Assim no segundo semestre, a partir dos problemas apontados na observação e nos relatórios de observação eu organizo os grupos. Eles após recebem o tema, fazem uma pesquisa bibliográfica sobre a temática, trabalham no dia da exposição esses autores e dialogam com suas experiências (vividas no primeiro semestre). Isso teve início em 2004, essa nova estratégia pedagógica para tentar dinamizar as aulas, torná-las mais leves.

Têm-se aulas teóricas mescladas ao contato com a escola e o estágio de observação – prática -, seminários, discussões teóricas dando apoio ao que foi encontrado na escola. Essa dinâmica lembrou-nos o trabalho de Piconez (2001)- “A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: uma aproximação da realidade escolar e a prática de reflexão” – ao discutir a Prática de Ensino na Escola Normal e no curso de Pedagogia, propõe através da investigação da realidade da formação do professor na escola de 2º grau uma reflexão sobre a prática vivida e concebida teoricamente. Essa reflexão sobre a prática tem gerado um “[...] diálogo sobre os problemas vividos na sala, [nessa relação] [...] a teoria, [...] surge a partir da

prática, é elaborada em função da prática. ”(PICONEZ, 2001, p. 29). Essa forma de organização da Disciplina Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado I acontece no 3º ano do curso.

Mais um aspecto que merece atenção na pesquisa de Piconez (2001) é seu destaque para a ligação da Disciplina Prática de Ensino/Estágio Supervisionado com o Projeto Pedagógico do Curso, ou seja, sua articulação com os demais componentes do currículo do curso de formação de professores: “A Prática de Ensino / Estágio Supervisionado pertence ao currículo dos cursos de formação de professores e deve ser repensada nesse âmbito.” (p.30)

No que tange ao 4º ano, a denominação da Disciplina é Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado II, obtivemos a seguinte resposta:

No quarto ano, concomitantemente à realização do estágio de regência são feitos seminários. Aqui eu escolho o tema, acreditando, ou melhor, escolho/elenco temas que sei que os estagiários de alguma forma estão vivenciando no momento na escola. Temos o estágio (prático), seminários e aulas teóricas. Alguns temas desse ano, que partem da seguinte temática: A escola, o professor e o Ensino de História. Memória e História (memória escolar e histórica), Linguagens do professor, Ensino de História e cidadania, Universidade e escola, Sexualidade, gênero e ensino de História, Movimentos Sociais e Ensino de História (MST) entre outros. No final do ano fazem um relatório com a visão deles sobre tudo isso.

O local de realização do estágio envolve desde escolas públicas ou privadas até instituições mantidas pelo município, ou outros órgãos. Como exemplo, o professor falou de como funciona o estágio supervisionado realizado na Legião Mirim ou a Casa das Meninas. Em relação a esses órgãos é pertinente esclarecê-los: a Legião Mirim é uma instituição filantrópica, cujo objetivo é profissionalizar e capacitar jovens de baixa renda, para tanto faz parcerias com diferentes instituições, inclusive com a UNESP-Assis, por isso é possível a realização do estágio no referido órgão. A Casa das Meninas “São Francisco de Assis” é também uma Instituição Filantrópica que abriga crianças e adolescentes de diferentes idades, essa também tem parcerias com diferentes instituições, inclusive com a UNESP-Assis. Geralmente elas procuram a universidade que a partir de suas necessidades buscam oferecer cursos a seu público.

O diálogo com outras disciplinas no momento de realização do estágio também foi destacado.

[os alunos] Podem também escolher instituições como a Legião Mirim e a Casa das Meninas: interessante aqui é a dimensão interdisciplinar, ou seja,

por exemplo na Legião Mirim, ele têm contato com alunos de Psicologia , Biologia e podem montar um projeto com estes. A Legião Mirim é mantida por um grupo de serviços, as famílias cadastram seus filhos, estes devem ter entre 12 e 16 anos e freqüentarem a escola. O objetivo ali é a capacitação, ou melhor, oferecer cursos para que estes consigam o primeiro emprego, ou seja, uma empresa precisa de um Office boy, entram em contato com a Legião Mirim e ela decide que mandará para concorrer à vaga. Atualmente, um dos pré-requisitos para esses alunos da Legião conseguirem o primeiro emprego é fazer os cursos ofertados pela instituição. Os temas são bem diversificados, e claro, dialogam com a História e são propostos pelos alunos estagiários : Cidadania, Música e História, Teatro e História, História e Meio Ambiente(aqui eles dialogam muito bem com os alunos da Biologia, chamam pessoas para irem conversar com os alunos, como engenheiros florestais, podem fazer passeios com os alunos, a Legião Mirim disponibiliza o transporte).O início dessa relação estagiários e Legião Mirim ocorreu por iniciativa deles que procuraram a Universidade, atualmente temos aproximadamente 6 ou 7 projetos dos alunos da área de História acontecendo. Hoje eles melhoraram seu espaço físico, tem uma biblioteca e computadores. Nota-se que os cursos ofertados pelos estagiários estão sendo cada vez mais valorizados, eles também tem cada vez cobrado mais de seus alunos. Interessante também é que o estagiário tem ali, 30 alunos em uma sala de aula, com faixa etária diferente, um de 12 e outro de 14, ele precisa refletir como irá trabalhar com essa distinção. A Casa das Meninas é também aceita por nós para a realização do Estágio, pensando na questão da interdisciplinaridade especialmente. Os temas dos projetos envolvem mais questões de sexualidade- trabalho conjunto com a Psicologia- e aulas de reforço, relacionado à questão da leitura. Trabalhou-se também, já que um projeto de Memória da Instituição e de seus agentes, e aqui aflora no estagiário o lado historiador.

Percebemos ao final da fala que o professor faz uma distinção clara entre ser professor e ser historiador: para ser professor o estagiário abandona o lado historiador, que às vezes ele recupera - aflora no estagiário o lado historiador.

Com a exposição desses dados acreditamos ter conseguido traçar um pequeno perfil de como ocorreu à estruturação da UNESP / Assis: contexto histórico em que foi implantada, localização geográfica, situação atual - estrutura física, humana e administrativa.

O entendimento da Disciplina de Metodologia de Prática de Ensino em História e Estágio Supervisionado é crucial para o profissional em formação: a atividade de prática deve contribuir para que o futuro professor saiba manejar a complexidade escolar e resolver problemas práticos da realidade em que vai atuar, adquirindo ainda, capacidade de refletir sobre sua atuação. Mesclado ao fato de que a citada Disciplina nas Licenciaturas em História não apresenta características iguais em todo curso e que ela “sofreu mudanças”, inquietou-nos ainda para a realização da pesquisa.

Problematizando e procurando compreender como o curso de Licenciatura em História da UNESP / Assis, aderiu a essas mudanças e quais outras foram acrescentadas, julgamos que as informações a respeito das discussões que permearam e permeiam a disciplina Prática de Ensino de História / Estágio Supervisionado obtidas a partir de documentos institucionais, conversa com o professor da disciplina nos deu subsídios para clarificar alguns aspectos de nossa formação docente. E também de que maneira o curso de História da UNESP-Assis, pensa a formação de seus graduandos.

Parece-nos, tendo como base a fala do professor responsável pela disciplina e os Programas da Disciplina de 2003 e 2008, que após nossa formação (2003) ocorreram algumas modificações no que tange a dinâmica das aulas e acréscimos na carga da Prática de Ensino em História e Estágio Supervisionado.

CAPÍTULO III

3.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Neste capítulo traremos à tona a fala dos ex-alunos do curso de Licenciatura Plena em História, da UNESP-Assis. Nosso objetivo foi conhecer o entendimento destes sobre sua formação inicial, enfatizando principalmente sua experiência no estágio supervisionado e os possíveis significados que atribuíram ao estágio em sua formação.

Lembrando que a gênese do trabalho está nas nossas angústias e inquietações, vividas como professora de História da Rede Estadual de Ensino, na cidade de São Paulo, no ano de 2006. No momento estávamos preocupados em como poderíamos traduzir para fins de ensino as discussões da disciplina de História, possibilitando aos alunos tentarem entender que podem ser sujeitos integrantes do processo de construção da História.

Acreditando que a formação do professor de História ocorre principalmente nas universidades sejam particulares ou públicas, locais em que se dão as bases para a formação e condução intelectual desses futuros professores, despertou-nos a necessidade de se resgatar, através de uma pesquisa, uma visão ou revisão da disciplina de Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, desde sua concepção dentro do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual Paulista, campus de Assis (instituição pela qual somos formados), estruturação e influência, na formação inicial dos professores.

Devido à abrangência de nossa tarefa, optamos por dividi-la em diferentes momentos. Primeiramente realizamos leituras a respeito da relação da Universidade com a formação de professores, visto que, vários trabalhos indicavam uma dicotomia estabelecida nos Departamentos de História entre as disciplinas ditas de conteúdo específico das Ciências Humanas e Filosofia, e as pedagógicas geralmente de responsabilidade das Faculdades de Educação (CAINELLI, 1999; VILLALTA, 1992-93). Entendendo que a disciplina Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, nas Licenciaturas em História, é crucial para o profissional em formação decidimos efetivamente pensar a seu respeito.

Na seqüência, elegemos como sujeitos da pesquisa, 10 ex-alunos do curso de História da UNESP-Assis, formados em épocas distintas: alguns no final da década de 80, início da década de 90 e outros em 2003. Essa divisão – formação em épocas diferentes - foi importante na escolha dos participantes, pois poderíamos obter subsídios para tentar verificar modificações ou não, conferidos ao estágio na sua formação. Lembrando, como afirmamos no capítulo II (2.2 A organização da Disciplina Prática de Ensino / Estágio Supervisionado no curso de História da UNESP-Assis), que a Estrutura Curricular do curso de Licenciatura Plena em História da UNESP / Assis, instituída em 1978, é reformulada somente em 1996. A

análise da Estrutura Curricular de 1978 nos trouxe indícios de que nos dois primeiros anos do curso enfatizavam-se as disciplinas ditas de conteúdo específico da História e nos dois últimos anos, tínhamos no currículo do curso, as disciplinas pedagógicas.

No que se refere à legislação a respeito da Disciplina Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado notamos a apresentação de novos indicadores. Até meados da década de 90 a referida disciplina contabilizava carga horária de 150 horas, após a aprovação da LDB n. °9.394 / 96, a formação de profissionais para a Educação Básica, no que diz respeito à Prática de Ensino mudou, segundo o Artigo 65, estabeleceu-se que: “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá **prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.**” (LDB n. °9394 / 96) [grifo nosso]

Desses 10 professores, 7 atualmente trabalham na Educação Básica, e 3 ministram aulas em curso de Licenciatura em História para o Ensino Superior, isto é, formam professores para Educação Básica. Porém nosso interesse foi além do entendimento sobre sua formação, como formadores de professores, procuramos, pois, entender como pensavam a relação dos Departamentos de História com a formação de docentes para a Educação Básica. Um dos professores que trabalha na Educação Básica também é funcionário de uma Instituição Privada de Ensino Superior dá aulas em dois cursos: Pedagogia e História.

Nossa idéia, portanto foi verificar o significado da Disciplina Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na formação inicial desses ex-alunos. É pertinente salientar que, para colidir esta gama de informações, foi preciso que os profissionais se dispusessem a responder nosso questionário, assim alguns foram enviados por e-mail, outros respondidos em nossa presença. Levar o questionário aos professores permitiu de certa maneira, conhecer um pouco mais o grupo que respondia às questões.

Para formular perguntas presentes no instrumento de coleta de dados, que foi proposto aos ex-alunos, utilizamos as informações obtidas durante as leituras pertinentes ao tema, e esse contato prévio ampliou nossa visão do referido tema.

O questionário, composto de questões abertas e fechadas foi elaborado pensando em conhecê-los melhor suas percepções sobre a História e seu Ensino, e também levantar dados sobre a formação inicial dos mesmos, enfatizando sua experiência na Disciplina Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e os significados que atribuíam a ela em sua formação. Foram enviados 16 questionários, dos quais, 10 retornaram.

Portanto, nosso procedimento de coleta de dados baseou-se no questionário, seguido de entrevista semi-estruturada quando dados confusos do questionário precisavam ser melhor explicitados.

O questionário permitiu levantar idéias prévias do grupo sobre o tema abordado possibilitando a re-elaboração das primeiras questões do trabalho e das hipóteses iniciais, além da procura de outras fontes. A partir dele, foi possível obter o perfil dos professores: com experiências diversificadas, homens e mulheres, tempos exercidos na profissão, ou seja, ex-alunos que definiram sua experiência de estágio como positiva para sua formação inicial e outros que definiram como negativa ou não tão enriquecedora.

Como já dissemos a entrevista ocorreu para esclarecermos aspectos pouco compreendidos no questionário. Dessa maneira, alguns professores não foram entrevistados, pois suas respostas não necessitavam de maiores elucidacões. Como alguns questionários tinham sido respondidos em nossa presença, havíamos conversado anteriormente com os sujeitos da pesquisa, essa prática nos permitiu anotarmos alguns aspectos que nos seriam úteis na leitura das respostas dos ex-alunos do curso de História da UNESP-Assis. Alguns, por exemplo, nessa conversa explicitavam o porquê da escolha pelo curso de Licenciatura em História da UNESP-Assis, outros iniciavam o diálogo em tom de desespero relatando casos de violência comuns no meio escolar que atuavam.

A disponibilidade dos sujeitos da pesquisa para a entrevista foi considerada. Acreditamos que o respeito pelo entrevistado deve permear a relação entrevistado – entrevistador, isso envolve cumprir o local e horário, marcados e de acordo com a conveniência do entrevistado. Além de garantir sigilo e anonimato em relação à identidade do informante. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O segundo momento da pesquisa empírica foi o da entrevista semi-estruturada, desenvolvida a partir das respostas obtidas nos questionários, ou seja, não houve um esquema rigorosamente aplicado, permitindo que fizéssemos adaptações e / ou modificações necessárias, queríamos esclarecer aspectos não compreendidos após a aplicação e leitura do questionário. Para Lüdke e André (1986, p. 34) a “vantagem da entrevista [...] é que ela permite captação imediata e corrente da informação desejada [...]. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima [...]”. Lembrando que a entrevista ainda “[...] permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam [...] eficaz na obtenção das informações desejadas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34), buscamos, através dela, melhor perceber seus entendimentos sobre a História e o Ensino de História, quais relações eles estabeleceram com a disciplina Metodologia de Prática de Ensino em História e Estágio Supervisionado, como a pensaram em relação às disciplinas pedagógicas e à formação inicial de professores.

Tentamos no decorrer da pesquisa, no momento da coleta de dados captar a forma como os informantes encaravam as questões que estavam sendo focalizadas, pois de acordo com Lüdke e André (1986, p. 36):

O entrevistador precisa estar atento não apenas [...] ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. [mais também a] [...] toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que efetivamente foi dito.

Nesse sentido, para a análise dos dados colhidos no contato com os ex-alunos do curso de História da UNESP-Assis, procuramos nos centrar nos significados atribuídos por cada um a influência da Disciplina Metodologia de Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado na formação inicial do professor de História, aspectos evidenciados nas suas percepções a respeito do estágio, realizado com a supervisão direta de um professor e caracterizado pela capacidade de proporcionar ao acadêmico, situações reais de trabalho.

3.1.1 O Questionário e a Entrevista Semi-estruturada

A seguir, apresentaremos os dados do questionário respondido pelos professores de História, formados na UNESP-Assis que atuam no Ensino Fundamental, Médio e / ou Superior: teremos um quadro geral a respeito dos traços pessoais, profissionais, situação de trabalho e de formação (concepções de História e função do Ensino de História). Como já afirmamos, apenas entrevistamos os professores cujas respostas necessitavam de esclarecimentos.

Gostaríamos de informar que, para preservar as identidades dos professores presentes no trabalho, utilizaremos como forma de identificação a seguinte nomenclatura: professor A1 formado entre os anos 80 - 90, e professor A2, formado em 2003 para que possamos diferenciar os participantes. É pertinente dizer que as falas dos professores foram transcritas em itálico para melhor destaque.

Na seqüência, enfatizaremos as concepções dos professores no que tange o estágio obrigatório na formação docente, questão crucial de nossa pesquisa. A partir desses relatos, determinadas considerações, que merecem ser discutidas e analisadas, serão feitas.

3.1.1.1 Traços pessoais

O grupo é formado por 4 mulheres e 6 homens, com idade variando entre 21 e 41 anos. No grupo a predominância é de idade superior a 21 anos, uma vez que 2 estão entre 31 e 40 anos, além de 2 professores estarem entre 41 e 50 anos.

3.1.1.2 Traços profissionais e situação de trabalho

Quanto aos aspectos profissionais desses professores no que se refere ao ano de formação acadêmica temos: 7 formaram-se em 2003, 1 em 1987, 1 em 1988 e outro em 1990. Ao analisarmos esta questão, pretendíamos avaliar se a formação profissional ocorrida em épocas distintas influenciaria o perfil do profissional em suas relações com a História, o Ensino de História e a disciplina de Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Pertinente dizer que um dos professores participantes da pesquisa – formado em 2003 - após graduar-se em História, cursou pedagogia na UNESP de Marília.

No que se refere à Pós-Graduação temos: 4 professores que não realizaram cursos de Pós-graduação *Lato Sensu* e / ou *Strito Sensu*, apenas o Curso de Licenciatura Plena em História na UNESP-Assis, 2 que cursaram Mestrado em História, 1 está cursando Mestrado em História e 3 que são Doutores. Essa questão é interessante para o entendimento do professor sobre as concepções historiográficas e o Ensino de História, haja vista que, além de possibilitar o contato com as novas pesquisas suscitadas após o período de conclusão do curso de graduação, pode ainda possibilitar a oportunidade de participar de debates que não foram contemplados no decorrer de sua graduação.

Podemos pensar aqui que talvez cursar uma pós-graduação *Lato Sensu* e / ou *Strito Sensu* demonstre a existência de certa preocupação, por parte dos professores, com sua formação continuada.

Quanto a situação de trabalho, no grupo atualmente 4 ministram aulas para o Ensino Fundamental e Médio, 1 apenas para o Ensino Fundamental, 1 apenas para o Ensino Médio, 3 somente para o Ensino Superior (Graduação e Pós-graduação) e 1 deles simultaneamente para Ensino Médio e Superior. Dos 10 temos, 6 trabalham na Rede de Ensino Pública, 3 em Universidade Pública e há 1 que trabalha na Rede Privada de Ensino Médio e também em uma Faculdade Privada. Dos 10 ainda, 1 deles, trabalha respectivamente na Rede Pública de Ensino e em uma Escola Particular. Esses dados aprimoram o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa.

Para melhor explicitarmos nossos sujeitos traremos à tona um quadro com informações a respeito do ano de formação, experiência de trabalho, atual situação de emprego (atuação) e sua titulação.

Quadro 1 – Identificação dos Sujeitos

Número de Professores	Ano de formação	Experiência de Trabalho	Atuação	Titulação
1- A1	1987	24 ANOS *	Ensino Superior: Graduação e Pós-Graduação/ Instituição Pública	Doutor
1- A1	1988	21 ANOS **	Ensino Superior: Graduação e Pós-Graduação/ Instituição Pública	Doutor
1 – A1	1990	11 ANOS	Ensino Superior: Graduação / Instituição Pública	Doutor
1 – A2	2003	7 ANOS ***	Ensino Fundamental e Médio/ Instituição Pública e Privada	Graduado
1 – A2	2003	4 ANOS E MEIO***	Ensino Médio/ Instituição Pública	Mestre
1 – A2	2003	4 ANOS***	Ensino Fundamental e Médio/ Instituição Pública	Graduado
1- A2	2003	4 ANOS***	Ensino Fundamental/ Instituição Pública	Mestre
1- A2	2003	3 ANOS E MEIO***	Ensino Fundamental e Médio/ Instituição Pública	Graduado
1- A2	2003	5 ANOS ****	Ensino Médio e Superior/ Instituição Privada	Mestrando

1- A2	2003	4 ANOS *****	Ensino Fundamental e Médio/ Instituição Pública e outros	Graduado
-------	------	--------------	---	----------

- Esses 24 anos estão divididos da seguinte forma: 15 anos no Ensino Superior (em graduação e pós-graduação), 7 anos na alfabetização de Jovens e Adultos e 2 anos em História para o antigo 1º e 2º graus.
- ** Esses 21 anos estão divididos da seguinte forma: 18 anos no Ensino Superior (em graduação e pós-graduação – 1991 - 2008), além de 3 anos no Ensino Médio (ACT na Rede Pública, Colégio Interativo e Colégio Objetivo – 1988 – 1990, estes dois últimos, Colégios Particulares).
- *** Apenas no Ensino Fundamental e Médio.
- **** 5 Anos divididos entre Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública e Privada de Ensino e a quase 1 ano em Ensino Superior Privado.
- ***** 4 Anos sendo: 2004 – professor eventual; 2005 - professor ministrando aula de reforço; 2006 a 2008 – professor efetivo da Disciplina História.

Se agregarmos alguns índices, identificaremos 2 grupos de professores: os novatos e os antigos, com predominância do grupo de novatos (entre 1 e 7 anos de profissão). É interessante observar que essas incidências, associadas à idade desses professores revelam que o grupo compõe-se de um expressivo número de docentes relativamente jovens no magistério. São profissionais cujas idades estão localizadas na faixa etária entre 21 e 40 anos.

Nessa indagação relativa ao tempo de atuação e idade, buscamos analisar em que proporção o quesito experiência docente influi na forma de ensinar a disciplina de História, que abordagem este se baseia para atender nossa atual realidade.

Podemos distinguir três grandes conjuntos que vão pesar de maneira diferente segundo a idade, a formação e a carreira do professor: de um lado, estão os elementos exógenos que poderiam ser definidos como exteriores a ela como: programas, contratos institucionais, saberes de referência e livros didáticos; em seguida vêm os elementos endógenos: sua personalidade, seus gostos, suas escolhas, seus projetos e as representações que ele tem de função, de seu papel, da forma como ensina, daquilo que aprendeu, da definição mais ou menos consciente que ele dá ao seu objeto de ensino e de suas finalidades, enfim, daquilo que assinalou como realidade da sala de

aula, ou seja, os alunos tais quais eles são ou tais quais ele os vê. (LE PELLEC; MARCOS ALVAREZ apud RANZI; MARTINS, 2003, p. 283)

3.1.1.3 Traços de Formação: concepções de História e função do Ensino de História.

Nesse item traremos as respostas dos sujeitos da pesquisa referentes às seguintes questões: O que você entende por História? / Qual a função do Ensino de História? Qual sua maior dificuldade com o ensino de História? / Quando iniciou o magistério encontrou dificuldade (s)? Qual (is). Fale sobre ela (s)

A partir dessas questões procuramos conseguir alguns subsídios que nos auxiliassem na seguinte compreensão: Qual concepção historiográfica predominava no curso no momento de formação dos sujeitos: Materialismo Histórico? Nova História Francesa? Como esses sujeitos compreendem o Ensino de História? Lembrando que alguns são formadores de professores e outros atualmente vivem situações delicadas em seu ambiente escolar tais como violência e indisciplina.

Algumas vezes para melhor compreender as respostas dos professores sobre a História e seu Ensino, foi interessante analisá-las juntamente: em determinados momentos uma completava a outra.

Em relação à concepção de História um dos professores formados em 2003 nos deu a seguinte resposta:

*Ação do ser humano sobre o tempo. Um **processo em constante construção e de diferentes interpretações.** (Professor A2/2003) (grifo nosso).*

Seguindo esse raciocínio podemos pensar nas palavras do historiador José Carlos Reis. Em um dos seus textos (2002) traz algumas afirmações que poderão servir para que os professores percebam que a História está em contínua construção:

Em cada presente, o que se tem é uma visão parcial, uma articulação original do passado e do futuro. A história é visada segundo perspectivas diversas, e, com o avanço do tempo, as proposições históricas mudam. Todo historiador é marcado por seu lugar social, por sua 'data' e por sua pessoa. Vêm - se sempre aparecer obras novas sobre o mesmo assunto. À medida que o tempo passa, novas experiências são acrescidas às precedentes, e novas esperas desenhadas. O passado é assaltado por interrogações novas, que oferecem respostas diferentes das anteriores. Em cada presente há sempre um esforço de compreensão: da autolocalização pela rearticulação de passado e futuro. (REIS, apud MORAES, 2006, p.15)

Outro, formado em 2003, chama atenção para uma compreensão de História que vai além da idéia de ser uma disciplina que estuda datas e acontecimentos históricos, mas sim como uma disciplina que auxilia nas mudanças da sociedade, pois nos torna cidadãos críticos.

A História por muitos é ainda vista como uma matéria em que estudamos os acontecimentos históricos, datas etc. Mas sabemos que a nova concepção de História não é mais esta simplesmente, a História tem o papel de modificarmos nossa realidade e nos tornarmos cidadãos críticos. (Professor A2/ 2003) (grifo nosso)

O termo cidadão crítico, será melhor esclarecido no decorrer desse item, pois parte significativa do grupo aproximou-se da idéia da seguinte noção: a História/ e ou o Ensino de História são importante para a formação crítica do aluno, ou para a formação do cidadão. Esse mesmo professor ao dizer seu entendimento a respeito do ensino de História enfatiza que a função deste é fazer com que o aluno “*torne-se um cidadão crítico*”.

Ainda no que tange a fala do professor anteriormente transcrita é interessante dizer que apesar de nem um dos sujeitos da pesquisa trazer indícios explícitos de diálogo direto e único com a noção da História baseada em datas e fatos, há sinais implícitos de que ela é lembrada de alguma forma. Essa História relaciona-se ao modelo científico natural positivista - o primeiro a predominar entre os historiadores- e que foi desenvolvido, a partir do século XVIII, na Alemanha e, em seguida, na França. Leopold Von Ranke, fundador desta escola histórica, conhecida como “Escola Metódica”, afirmava que a História limitava-se a análise de documentos diplomáticos e a função do historiador era recuperar o evento, através desses documentos, organizando-os numa seqüência cronológica.

Assim, havia a necessidade de basear a história escrita em registros oficiais, emanados do governo e preservados em arquivos, já que esses registros expressavam a história oficial e objetiva.

Outro aspecto interessante, diz respeito à postura de neutralidade do historiador: ao analisar os eventos do passado eram essenciais passividade e não julgamento do evento. O historiador metódico “[...] reconstituiria descritivamente, ‘tal como se passou’, o fato do passado, que, uma vez reconstituído, se tornaria uma ‘coisa-aí, que fala por si.’ [...]” (REIS, 1996, p. 22).

Observe como o historiador estaria acrítico em relação ao evento, não problematizaria, e nem poderia fazer uma releitura do fato. Segundo Tetárt (2000, p. 100), o

“historiador positivista encerra-se numa torre de marfim, evita confrontar-se com a análise, recusa o poder da instituição, dos dados orais, etc. Em suma, evita confrontar-se com as indeterminações da história”.

Essa vertente no Ensino de História brasileiro priorizou a análise factual, direcionada aos eventos políticos, as festas comemorativas de eventos e as homenagens aos heróis nacionais. Assim, incluiu-se no currículo da escola oficial a comemoração de datas nacionais, de rituais para hasteamento da bandeira nacional e hinos relacionados à pátria adorada. Criou-se uma educação cívica baseada em fatos históricos e na adoração a grandes homens, legitimada pelos rituais cívicos, “[...] realizados nas datas (dia e mês) que coincidem com as do evento passado, quando os grandes heróis produziram os seus grandes feitos, [...]” (REIS, 1996, p. 25).

Apesar de tentarmos analisar suas respostas baseando-se nas concepções historiográficas mais acentuadas no período de formação inicial (Positivismo, Materialismo – Histórico, Escola dos Annales e História Nova,) e da forte presença dessas últimas em suas falas, tentamos evidenciar seu entendimento sobre a História a partir das respostas do questionário.

Outro formado em 2003 nos respondeu da seguinte maneira seu entendimento por História: *Conhecimento, descoberta, investigação, análise, dúvida, reflexão, interpretação, construção, possibilidade de tornar um indivíduo em um agente histórico, ativo e consciente.* (Professor A2/ 2003). Percebe-se um lado crítico bem aguçado na resposta do professor, tanto que seu entendimento a respeito da função do Ensino de História também demonstra que o ensino contribui para que o aluno construa pensamento crítico. Parece-nos assim não ser partidário da História factual: investigação, análise, dúvida, reflexão são termos que o historiador positivista evita defrontar-se.

Dois professores, ainda em relação ao entendimento da História, parecem-nos coadunar com Marc Bloch – “[...] a história seria [...] a ciência [...] dos homens no tempo [...]” (BLOCH, 2001, p. 7).

Sou partidária de Marc Bloch: História é a ciência que investiga a ação dos homens e mulheres no tempo. (Professor A1/ 80-90) História é uma ciência que estuda os homens ao longo do tempo (Professor A2 / 2003)

De acordo com a pesquisa realizada por Silva (2005), a partir dos anos 80 no Brasil a concepção historiográfica do Materialismo Histórico predominou no Brasil, essa assertiva confirmou-se entre os professores entrevistados por ela formados nas décadas de 80

e 90. Se nos fixarmos a isso percebemos que o professor A1 formado entre os anos 80-90 não parte dessa idéia. Ambos acima citados valorizam concepções da Escola dos Annales Francesa: destacam a idéia de estudo do homem no tempo. Lembrando que Marc Bloch é um dos fundadores da Revista Analles, em 1929.

Analisando a produção historiográfica brasileira dos anos 80, baseando em Fonseca (1995), podemos verificar uma diversificação de temas e uma tentativa em estabelecer novos diálogos com a Historiografia Social e com a Nova História Francesa, desdobrando suas associações com a tradição dos Analles o que pode nos ajudar a entender a definição dada pelo professor A1 formado entre os anos 80 e 90.

Interessante destacar que a concepção da Escola dos Analles nasce da Revista Annales- criada em 1929 - propondo um novo direcionamento à história: a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história - problema; a história de todas as atividades humana, não somente da atividade política e o diálogo com outras disciplinas como a geografia, a sociologia, a psicologia, a antropologia e outras. (BRAUDEL, 1997).

Outro professor delimita a História a partir de duas perspectivas: *como uma ciência com objetos e metodologias próprias, mas também como ciência específica que auxilia no estabelecimento de relações e no desenvolvimento de uma visão crítica do mundo.* (Professor A2/2003) (grifo nosso). Nota-se um tom de utilidade da História para a vida que pode ser melhor compreendido quando pensamos na sua resposta a respeito da função do Ensino de História.

Assim, quando este mesmo professor foi indagado a respeito da função do Ensino de História nos respondeu que:

*A legislação brasileira (LDB E PCN's) define suas funções centrais para o ensino: a formação para o mercado de trabalho e **formação de cidadão críticos e reflexivos.** Mesmo tendo se tornado jargão afirmar tal propósito, considero que a História contribui decisivamente para a **formação cidadã**, entendida não como simples valorização de uma 'tradição' que deve ser passada para gerações futuras. Ao estabelecermos relações de aprendizagem em História podemos auxiliar para a construção do novo, de uma nova realidade, em parte descolada do passado. (Professor A2/2003) (grifo nosso)*

Essa visão de que o Ensino de História tem a função de formar alunos críticos é também destacada no grupo por mais 5 professores – formados na mesma época –

2003, acreditam que o ensino de História poderá fazer com que o aluno desenvolva um olhar crítico sobre sua realidade.

*Bom, a função é de que o discente através do ensino de História **torne-se um cidadão a ponto até mesmo de modificar a sua realidade.** (Professor A2/2003) (grifo nosso)*

*O ensino de história deve desenvolver, antes de tudo, um ambiente de debate sobre questões da contemporaneidade, valendo-se, para tanto, de um estudo das relações humanas no passado. É fundamental que o ensino de história desenvolva um **senso crítico da realidade do estudante, para que ele possa agir na sociedade de forma concreta e consciente. Conhecer o modo de vida passado em diversas nuances torna possível desvelar, na realidade do tempo presente, as possibilidades de transformação dessa mesma realidade.** (Professor A2/2003) (grifo nosso).*

*Fundamental para o processo de **formação crítica** e cultural do aluno, e também para compreender os dias atuais como uma reflexão de ações passadas. (Professor A2/2003) (grifo nosso).*

*Expandir o conhecimento geral dos alunos de qualquer nível de escolaridade, contribuindo para o entendimento das relações sociais, assim como das relações entre as mais variadas instituições que interferem na vida em sociedade. Isto é, compreender o papel da política, cultura, economia, ciência e tecnologia nos diversos grupos que compõem o espectro social e auxiliar na conexão entre essas diferentes instâncias. **Noutros termos, formar espírito crítico no discente.** (Professor A2 / 2003) (grifo nosso)*

***Cidadania, ética, autonomia, pensamento crítico são valores historicamente construídos, tratados e vivenciados de diferentes modos em diversas épocas, são valores que resultam de relações sociais, circunscrito a determinado tempo e espaço. O Ensino de História tenta realizar essas funções, contribuindo para que o aluno construa sua própria identidade e a identidade da sociedade e do mundo em que vive, tornando-se capaz de situar-se de forma consciente no mundo contemporâneo.** (Professor A2/2003) (grifo nosso)*

Essa visão da História auxiliar na formação de um pensamento crítico para a compreensão da realidade em que se vive, trata-se, de acordo com Bittencourt, de um objetivo político da História, possível de ser inserido em várias situações e condições. Para a maioria das propostas curriculares, o ensino de História “[...] visa contribuir para a formação de um ‘cidadão crítico’, para que o aluno adquira uma postura crítica em relação à sociedade em que vive.” (BITTENCOURT, 2005, p. 19).

Assim, a formação de uma “postura crítica dos alunos”, ou ainda a formação do “pensamento crítico” são metas antigas e objetivos políticos – expressos em currículos a partir dos anos 50 - e necessários para as sociedades em transformação que precisam de “[...]”

atuações criativas para a manutenção de estágio de desenvolvimento tecnológico, exigências de uma sociedade industrial urbanizada [...]” (BITTENCOURT, 2005, p. 19)

A novidade acontece quando o objetivo do Ensino de História atém-se para a compreensão do sentir-se “sujeito histórico” e em sua contribuição para a “formação de um cidadão crítico”. Ou seja, nesse último espera-se da História uma contribuição significativa na formação de um determinado tipo de cidadão. Esse tipo de cidadão que aparece nos conteúdos de História Escolar tem como foco principal à cidadania política:

[...] a formação do eleitor dentro das concepções democráticas do modelo liberal. Nas séries iniciais, os conteúdos formulam o ensino das práticas políticas institucionais possíveis, indicando os cargos eletivos dos municípios e estados da Federação, e a divisão de poderes do Estado. [...]. (BITTENCOURT, 2005, p. 22).

Um professor formado entre os anos 80 e 90, problematizou a questão sobre o Ensino de História - disse não entendê-la: *“está direcionado para o lugar do ensino de história na universidade ou se é sobre o ensino na escola. Acho que tem funções diferentes.”* Sua resposta instigou-nos a procurá-lo.

Esclareceu-nos que o ensino de História na Universidade está relacionado à formação do professor de História da Educação Básica - este deve conseguir dialogar no decorrer da sua formação com as disciplinas de teoria da História, Metodologia de História, as pedagógicas e assim sucessivamente. Já na formação do Ensino de História para a escola: o professor formará um indivíduo, considerando que se trata de que é uma criança e / ou adolescente. Deverá esclarecer para esse indivíduo ou ajudá-lo a ver que a História tem um sentido para a vida prática. Citando Rüsen defende a idéia de que o pensamento histórico remete as carências de orientação da vida prática conferindo-lhe uma função relevante na vida, a de orientação. (RÜSEN, 2001).

O historiador André Segal, citado por Circe Bittencourt afirma ser significativo diferenciar os objetivos da História ensinada nos níveis fundamentais e médio daqueles pretendidos nos cursos superiores:

Estes últimos visam formar profissionais, no caso historiadores ou professores de História, enquanto que para os outros níveis de ensino, a História deve contribuir para a formação do indivíduo comum, que enfrenta um cotidiano contraditório, de violência, desemprego, greves, congestionamentos, que recebe informações simultâneas de acontecimentos internacionais, que deve escolher seus representantes para ocupar os vários cargos da política institucionalizada. Este indivíduo que vive o presente

deve, pelo ensino de História, ter condições de refletir sobre tais acontecimentos, [...]. (SEGAL apud BITTENCOURT, 2005, p. 20).

Outro professor sujeito da pesquisa chama atenção também para o aspecto crítico da História ao explicitar o que entende por História.

Para mim, História é muito mais que uma disciplina pedagógica, ou matéria a ser decorada em sala de aula, ou seja, algo restrito a relatos factuais. A História nos permite o exercício da crítica e da razão, logicamente analisando o passado e seus acontecimentos. Permite também que o homem se analise e se veja como construtor e reconstrutor do mundo e da própria História. (Professor A2 /2003) (grifo nosso)

De acordo com o ano de formação do professor é possível que tenha sido influenciado principalmente pelas discussões historiográficas da Escola dos Annales e História Nova. No entanto, percebemos ainda que implicitamente considera a História Factual pois diz que a “ [...] História é muito mais que [...] algo restrito a relatos factuais.”

Outro aspecto interessante de sua resposta refere-se à idéia de que a História - “Permite também que o homem se analise e se veja como construtor e reconstrutor do mundo e da própria História.” (professor formado em 2003), ou seja, se enxergue como participante do processo de construção do conhecimento histórico. Villalta (1992-1993, p. 223), acredita que “[...] professor de História [é alguém] capaz de produzir e de ensinar História levando seus alunos, [...], a construírem conhecimentos históricos.” uma pessoa que consiga proporcionar a seus alunos um processo de ensino que os faça refletir historicamente.

Ainda na concepção do Ensino de História poder oferecer subsídios para que o estudante se torne crítico de sua realidade, quando pensamos nas concepções pedagógicas (tradicional e crítico- social), notamos nas respostas um predomínio da concepção crítico – social dos conteúdos. Segundo Silva, “A riqueza do contexto de mudanças na vida política brasileira [nos anos 80 e 90] se traduziu no âmbito da prática educacional com a emergência dessa concepção pedagógica” (2004, p. 62). A dimensão técnica da formação docente nos anos 70, dá lugar a uma nova tendência sobre formação na década de 80: um educador comprometido politicamente, ou seja, defende-se um maior engajamento político do educador diante das possibilidades de transformação da realidade social. Além disso, os anos 90 são marcados pela crise dos modelos tradicionais de educação, resultante, especialmente da discussão relativa à crise dos paradigmas científicos baseados na

obra de Klun (1995)¹⁶, que interfere também na História e no Ensino de História. (SILVA, 2004)

Pensando em como essa crise atinge a produção historiográfica, notamos contestações quanto às formas tradicionais de produção do conhecimento histórico:

[a história] vive uma profunda crise de paradigmas: foi decretada a falência do positivismo, o marxismo tem sido duramente combatido por grande parte dos historiadores, e o que se apresenta como possível futuro paradigma é a chamada nova história (CAIMI apud SILVA, 2004, p. 45).

Inserir-se também, nesse contexto as indagações acerca do Ensino de História, seu papel, seus objetivos, fins e possibilidade para o processo de construção e transformações da sociedade (SILVA, 2004).

Embora seja feita essa relação, esta se apresenta como inferência uma vez que não pode ser tomada como base pelos dados que são insuficientes para informar se os professores que responderam ao questionário e que optaram por essa idéia, conhecem e/ ou conheceram esta concepção quando estudante ou no exercício da profissão.

A questão da formação crítica também é destacada por um dos professores formados entre os anos 80 e 90, não é algo presente apenas na fala dos formados em 2003. Para este a função do Ensino de História é:

Possibilitar, essencialmente, instrumentais capazes de formar alunos críticos e que saibam lidar com as temporalidades, ou seja, que tenham condições de discernir as peculiaridades de cada época e /ou grupo social para não resvalarem em generalizações e aproximações entre passado e presente empobrecedoras (Professor A1 / 80 - 90)

A resposta deste mesmo professor em relação à História nos trás indícios de que a História é pesquisa, reflexão, indagações, campo de investigação, enfim não algo pronto, depende de uma localização- por exemplo: que objeto será pesquisado? Em quais recortes temporais e espaciais? -: *Depende de onde se encontra e pronuncia. Profissionalmente, a História para mim significa possibilidades de olhares sobre o passado, que se efetivam com a pesquisa de um determinado objeto. Portanto, opino sobre ela a partir de um estatuto construído historicamente para a disciplina. (Professor A1/ 80-90)*

¹⁸Segundo Klun a crise de paradigmas resulta de uma insatisfação com os modelos teóricos hegemônicos de explicação e caracteriza-se por uma mudança conceitual ou de visão de mundo.

Novamente um professor formado em 2003 nos faz perceber, na sua resposta quanto a História, que não é partidário da História factual: *“uma sucessão de acontecimentos não lineares e não necessariamente interligados, que afetam a vida do homem em sociedade e refletem o acúmulo de conhecimentos e experiências adquiridas ao longo do tempo.”* (Professor A2/2003)

No grupo pesquisado de professores um deles- formado entre o final dos anos 80 e início dos 90- não respondeu as questões referentes à História e ao Ensino de História.

Nas questões relacionadas à concepção de História podemos perceber que há quase um predomínio de uma formação voltada para as discussões da Escola dos Annales e História Nova, afirmamos quase, pois um professor não respondeu nosso questionário. Ou seja, a formação inicial “centrou-se” nas concepções das referidas vertentes.

No que tange o Ensino de História, temos boas indicações dos professores para dizer que é latente em sua formação a concepção pedagógica crítico – social dos conteúdos- especialmente os formados em 2003. Lembrando que nas décadas de 80 e 90, “o país viveu um intenso processo de redemocratização política, no qual se passou a exigir, [...] uma participação mais ativa e crítica, juntamente [...]” (FERNANDES, 1999, p. 373) com uma atuação mais consciente. Na Educação aumentou expressivamente o conhecimento pedagógico sobre como ocorre à interação dos alunos com o conhecimento, “como eles aprendem e lidam com as linguagens, como adquirem valores e práticas sociais e como acontece o processo de desenvolvimento social, cognitivo, psicológico, ético e moral.” (FERNANDES, 1999, p. 374)

Nas questões em que indagávamos a respeito da maior dificuldade enfrentada com o Ensino de História e se no início do magistério tinham encontrado problemas obtivemos respostas bem instigantes. Pertinente dizer que com a pergunta- Qual a maior dificuldade com o Ensino de História?- visávamos verificar quais os maiores empecilhos enfrentados por esses professores no momento do ensino de História na sala de aula. Lembrando que inúmeros foram os obstáculos enfrentados por nós nas aulas de História, questionávamos se deveríamos trabalhar as discussões historiográficas, presentes no curso de História, na sala de aula de Ensino Básico, ou mesmo como poderíamos possibilitar aos alunos entenderem que não há na História uma única verdade. Além disso, havia a indisciplina na sala de aula e descaso dos alunos com a aula, pois para eles a História era somente uma disciplina decorativa.

Já a questão – Quando iniciou o magistério encontrou dificuldade(s)? Qual (s)? Fale sobre ela(s)- pôde trazer indícios sobre como foram às discussões a respeito da realidade escolar, relação professor-aluno, processo ensino-aprendizagem entre outros temas, no decorrer do curso de Licenciatura em História desses professores: notamos que alguns relacionaram suas dificuldades iniciais ao pouco preparo didática no curso de História.

Vejamos as respostas dos professores formados em 2003, no que se refere à maior dificuldade com o ensino de História.

Primeiro lidar com os diferentes níveis de aprendizagem dos estudantes, muitos têm sérios problemas de alfabetização no Ensino Médio. Segunda: em quase todas as salas existe um número grande de estudantes, o que dificulta o acompanhamento detalhado da aprendizagem. Terceira: Refere-se à quantidade de aulas necessárias para atingirmos uma renumeração digna. Quarta: falta de continuidade de políticas de educação do Estado. (Professor A2/2003)

O professor hierarquizando suas dificuldades faz críticas às políticas educacionais, a elevada carga horária a qual estão submetidos para obter um salário justo, a questão da alfabetização.

*Com relação à atividade exclusiva da sala de aula, sem levar em considerações os agentes externos, apresenta-se como uma das maiores dificuldades do ensino de história a **resistência do aluno quanto ao aprendizado do passado. Ou seja, o questionamento sobre a importância de se aprender História. Nesse sentido, é comum a resistência prévia do estudante à disciplina, o que torna um obstáculo para a prática docente. Além, é claro, do fato da aceleração tecnológica seduzir os jovens pela dinamicidade e recursos multimídias, o que pesa na aceitação de se compreender o passado, já que este estudante está muito ligado ao presente conturbado. (Professor A2/2003) (grifo nosso)***

Nota-se na fala do professor acima que os alunos resistem à aprendizagem da História, indagam-se da “utilidade” dela. Essas considerações podem ser um pouco clarificadas se pensarmos na relação que os alunos têm com a História. Segundo Seffner, a:

[...] relação que os alunos têm com esses conhecimentos da aula de História é de tédio, expresso em frases que todos nós conhecemos: ‘a História é uma disciplina chata, tem muita coisa para decorar, mas felizmente não é difícil, ninguém roda História na escola, só se já tiver rodado em outras matérias’. Essa é uma relação com o conhecimento do tipo descartável [...]. (2000, p. 270)

Outro professor também formado em 2003 apresenta sua dificuldade: fazer o aluno sentir-se parte da História, sujeito da História para poder melhor compreender sua realidade. Para tanto parece ser, seu maior desafio, transformar o conhecimento “abstrato” em “tangível”

A minha grande dificuldade tem sido trazer os estudantes para ‘dentro’ da história e transformar a noção enraizada de que o passado não se refere a eles e nem ao tempo presente. Acredito que a maior dificuldade e desafio são, sem dúvida, transformar o ‘conhecimento abstrato’ em um conhecimento ‘tangível’, que possa servir como instrumento da construção de um determinado conhecimento da realidade. (grifo nosso)

Essa dificuldade surge da exigência, no estudo da história, de um exercício de abstração, de certo modo complexo, uma vez que o passado deverá ser ‘reconstruído’ ou ‘reconstituído’ em algumas de suas partes, por meio de uma determinada metodologia. A dificuldade reside, portanto, na interlocução entre educador-educando, devido, sobretudo, ao baixo grau de aprendizagem e alfabetização apresentados pelos educandos que têm chegado ao 3º ciclo do ensino fundamental. Em outras palavras, o mínimo grau de ‘abstração’ exigido no ensino fundamental II, especificamente no estudo do passado, ainda não está sendo adquirido pela maioria dos estudantes que terminam a primeira jornada do ensino fundamental. Nesse sentido, cabe ao professor de história, não sem muita dificuldade, transformar o ensino de sua disciplina, mesmo que tenha significado muitas perdas à construção do conhecimento histórico escolar, num ensino do cotidiano dos educandos, procurando extrair dessas relações algumas noções de passado, presente e futuro. (Professor A2/ 2003)

Parece-nos que uma das grandes preocupações desse professor dialoga com as discussões sobre a História Ensinada e a História Acadêmica. Lembrando que desde sua sistematização como campo de conhecimento histórico e, disciplina escolar no ensino secundário, no Brasil, no século XIX, discussões para que servia a História ensinada nas escolas e sua matriz acadêmica eram desconsideradas. Somente no final da década de cinquenta e início de sessenta, tem início outra visão sobre as relações entre a História “ciência” e a História “matéria”, são feitas distinções: no início da década de 70 ainda se procurava negar a fragmentação entre saber – produzido pelo professor universitário – e o fazer – o professor de Ensino Fundamental e Médio era aquele que reproduzia para seus alunos o saber produzido na universidade. (ABUD, 1999). Assim, essa indagação é pertinente, pois coaduna com as pesquisas a respeito do ensino de História, que retomam, a partir de outra perspectiva, dados que marcam as diferenças entre a História “ciência” e a História “matéria”, um dos nomes é o do pesquisador Jörn Rüsen (2001).

De novo de acordo com Seffner, o professor de História ao ensinar precisa ter em mente que o Ensino de História deve:

[...] possibilitar que o aluno se interrogue sobre sua própria historicidade, inserida aí sua estrutura familiar, a sociedade ao qual pertence, o país, ou seja [...] [fazê-lo] preocupar-se com a construção de sua identidade social, e as relações que o prendem aos outros, os discursos onde está inserido, etc.; [...] (2000, p. 268).

Outro professor, diz ter “passado por um ajuste interior”, já que o que ensinaria na escola, a chamada História Factual, pouco, ou nada, relacionava-se a Escola Nova, muito discutida por ele na Universidade

O fato da faculdade ter enfatizado a Escola Nova e chegando na sala de aula sou obrigada a cumprir o currículo da História factual. Passei por um ajuste interior. (Professor A2 / 2003)

Se verificarmos suas repostas sobre o que entende por História e ensino de História, entenderemos melhor esse ‘ajuste interior’. Observamos que esse professor teve sua formação voltada para as discussões da Escola dos Annales e História Nova, daí precisar adaptar-se ao currículo da escola que trabalha bastante, mas não somente, com a História Tradicional. Temos aqui alguns subsídios para dizer que o discurso teórico do professor não é compatível com sua prática: sua forma de atuar parece-nos que não leva os alunos a refletirem a respeito da História. Tanto que sua resposta tem certo tom de desabafo. A formação inicial confronta com a prática da sala de aula.

Mais um professor formado em 2003 nos deu a seguinte resposta:

A maioria dos alunos não desenvolveram(sic) uma consciência do processo histórico; a memorização de datas e fatos, como a falta de um contextualização de relacionar os conteúdos escolares às situações da vida cotidiana estão presentes nos alunos, mobilizá-los, proporcionar um desenvolvimento intelectual e crítico para que seus alunos posam com o Ensino de História obter uma melhor inserção na sociedade exige uma grande participação, onde realmente alunos e professores estejam interessados em aprender, conhecer, criticar.(Professor A2/ 2003)(grifo nosso)

Parece-nos que o professor entende que os alunos ainda não estão sensibilizados para a importância do estudo da História, é preciso instigá-los. Ao retomarmos as repostas desse mesmo professor sobre a História e o Ensino de História, podemos perceber que elas dialogam com as discussões da Escola dos Annales e História Nova, além das indicações para dizer que é latente em sua formação a concepção pedagógica crítico – social dos conteúdos.

Vejamos as respostas dos professores formados no final da década de 80, início da década de 90: um professor, hoje docente na Universidade Pública, destaca sua dificuldade em discutir com os alunos da graduação a importância do Ensino de História.

Atualmente, no ensino superior, na graduação, fazer com que os alunos percebam a importância do ensino de História. (Professor A / 80-90)

Outro professor, também atualmente docente de uma Instituição Pública, nos respondeu que: “*Não acredito que ‘ensinamos’ História. Ensinaamos, sim, a lidar com diversas possibilidades e visões.*” (Professor A1/80-90). Não expôs sua dificuldade, mas nos instigou a ler de outra forma sua resposta. Portanto, para melhor entendermos sua afirmação fomos ver o que esse professor respondeu na questão – qual a função do Ensino de História? - Vejamos:

Possibilitar, essencialmente, instrumentais capazes de formar alunos críticos e que saibam lidar com as temporalidades, ou seja, que tenham condições de discernir as peculiaridades de cada época e/ou grupo social para não resvalarem em generalizações e aproximações entre passado e presente empobrecedores.

Em nosso entendimento o professor acredita que ensinar história envolve pesquisar, analisar a partir de diferentes ângulos, questionar, indagar, localizar o objeto que será pesquisado dentro de recortes temporais e espaciais.

Significativo ressaltar que essa questão foi incluída quando três questionários já haviam sido respondidos. Por isso três professores não a responderam, pois ainda não constava entre as perguntas. Lembrando que em uma abordagem qualitativa, mudanças devem ser feitas na coleta de dados para não deixar de obter dados relevantes que vão possibilitar uma análise mais completa do problema. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Na seqüência explicitaremos as respostas dos sujeitos da pesquisa no que tange a dificuldade encontrada por eles no início do magistério. Elas serão agrupadas conforme suas afinidades.

Como já afirmamos essa questão pôde, por exemplo, trazer indícios sobre como foram às discussões no decorrer do curso de Licenciatura em História dos sujeitos de nossa pesquisa a respeito da realidade escolar, relação professor-aluno, processo ensino-aprendizagem entre outras temáticas. Destacamos que trabalhos como o de Candau (1997) e Pereira (2006) têm mostrado que nas Universidades as atividades relacionadas à formação de

professores são secundárias, sendo consideradas um ‘subproduto da universidade’, ou seja, não há um sério cumprimento da tarefa dada a Universidade de formar docentes para a escola básica.

Sabemos que a formação do docente na Universidade não supre todas as dificuldades encontradas em nossa carreira, mas pode amenizar alguns aspectos. Uma formação de qualidade pode contribuir para que o futuro docente consiga manejar a complexidade escolar, resolvendo assim, problemas práticos da realidade em que vai atuar. Portanto, acreditamos que as disciplinas pedagógicas responsáveis pelas atividades nas escolas, precisam despertar nos graduandos questionamentos de procedimentos didáticos, de qualidade da aprendizagem do aluno e aperfeiçoamento do ensino entre outros aspectos. (GIESTA, 2002).

Eddy (1997) citado por Tardif descreve o início da carreira, apontando três fases: “[...] transição do idealismo para a realidade, [...] marcada pela reunião formal de orientação que ocorre vários dias antes do início do ano letivo.” (EDDY, apud TARDIF, 2002, p. 82-83), que trata da passagem da fase de estudante a professor; a segunda é marcada pela iniciação ao sistema normativo informal e hierarquização das posições ocupadas na escola, ou seja, “[...] novos professores, [...], compreendem rapidamente que estão na parte mais baixa da hierarquia, sujeitos ao controle de diversos subgrupos acima deles. (EDDY, apud TARDIF, 2002, p.83); e a terceira relaciona-se a descoberta dos alunos “reais”, eles “não correspondem à imagem esperada ou desejada: estudiosos, dependentes, sensíveis às recompensas e punições, desejosos de aprender (Eddy, 1971: 186)” (TARDIF, 2002, p, 84)

Vejamos as respostas:

Muitas. Primeiramente a falta de prática, era algo novo entrar numa sala de aula lotada e tentar transmitir algo. Não estava, não me sentia preparada, depois a indisciplina, a falta de materiais pedagógicos (livros, apostilas, etc.) que me dessem suporte, respaldo e além disso o conteúdo programado não condizia com a realidade dos alunos o que contribuía para o desinteresse e a indisciplina.(Professor A2/2003) (grifo nosso)[procuramos esse professor para maiores esclarecimentos da sua fala]

Para o professor não há preparo suficiente para a realização do seu trabalho – *falta de prática*- essa fala nos chamou a atenção, e por isso fomos conversar com esse professor. Segundo ele houve falhas nas disciplinas pedagógicas que deveriam ser mais estruturadas para oferecer melhor preparo aos graduandos, mais contato com o meio escolar deveria ser feito no decorrer do curso. Além disso, sua resposta a respeito do Estágio também

é bem interessante, o vê como o “*momento de se colocar em prática, de testar o conhecimento que é transmitido em sala de aula [...]*”, isto é, o estágio é entendido ainda como o período de se colocar em prática a teoria aprendida no curso.

O termo “transmitir” em sua fala é significativo: notamos a noção de conhecimento enquanto acúmulo de informações transmitidas pelo professor, que aprende no curso de formação inicial e na sequência transmite esse conhecimento aos alunos. Além disso, em sua resposta de concepção da História pudemos notar “críticas” a História Factual, ele entende a História além de fatos, mas não desconsidera essa noção de História. Chama a atenção ainda para o aspecto crítico que a História pode vir a oferecer a seu aluno, o que nos dá subsídios para dizer que sua formação dialoga com a pedagogia crítico-social de conteúdos.

Vejam os outros professores:

Sim. O ensino deficiente prévio, que me prejudicou quanto à adaptação a um ensino público que não é paternalista com o aluno. (Professor A2/2003)

Parece-nos que este ao deparar-se com uma realidade não esperada precisou adaptar-se àquela que encontrou, seria a terceira fase discutida por Tardif e um pouco acima explicada. Na fala dos professores citados abaixo, novamente são apontadas muitas dificuldades, assim coadunamos com as idéias de Tardif, a respeito da fase inicial da carreira docente: é crítica, pois, há um choque cultural com a realidade educacional e o professor acaba suscitando expectativas e sentimentos fortes e às vezes até mesmo contraditórios dentro de si (TARDIF, 2002).

Sentia que não sabia lidar com a escola em seus mais diferentes aspectos: desde a indisciplina na sala de aula até entender a burocracia que permeava a vida da escola. (Professor A1/80-90) (grifo nosso)

Sim. Imagino que em graus diferenciados todos têm. A minha dificuldade foi encarar o tamanho da sala (palquinho / em destaque), o que me deixava no início amedrontada; as perguntas que desconcertavam, por nem sempre saber respondê-las. Com o tempo, isso foi amenizado. Contudo, acredito que por mais experiência que se adquira, sempre estamos iniciando de alguma forma: alunos novos, disciplinas novas, novos desafios, novos problemas. (Professor A1/80-90)

Inicialmente fui bem acolhido pela Escola, como também pude realizar e obter bons resultados com meu trabalho, porém quando me efetivei encontrei outras realidades que me causaram desgastes, destaco a indisciplina, o desrespeito, a falta de interesse, a anulação da família na participação da vida escolar do aluno, políticas públicas educacionais não

condizentes com a atual realidade, ausência de uma fiscalização que promova a qualidade da escola, não punição ou obrigações ditatórias legadas a professores cujo mérito é um bônus salarial, ou falsos elogios atribuídos a administração escolar.(Professor A2-2003)

No que tange a fala seguinte destacamos a seguinte idéia: o professor entende que com o passar do tempo, adquirimos experiência e as dificuldades desaparecem.

*Sim, indisciplina por parte dos alunos. Mas estes problemas não me afetavam muito. Pois conseguia separar bem as coisas. E também sabia que era uma questão de tempo. **Essa dificuldade ia desaparecendo com o tempo e à medida que eu ganhasse experiência.** (Professor A2/2003) (grifo nosso)*

Trabalhos como o de Tardif têm mostrado que a estruturação dos saberes experienciais dos professores – aqueles que não se encontram sistematizados em doutrinas e teorias, mas são atualizados, adquiridos e importantes na prática da profissão docente formando “[...] um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana [...]” (TARDIF, 2002, p. 49) relacionam-se à experiência de trabalho.

A experiência inicial apresenta aos professores incertezas em relação ao contexto de trabalho, proporcionando sua integração à escola e à sala de aula, seu ambiente de trabalho. Nesse contexto, os professores começam a perceber que os saberes não conseguem desempenhar seu papel predominante sem um elemento integrador, o conhecimento do eu profissional nesse ofício de relações humanas: toma-se “[...] consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho [levando] à construção gradual de uma identidade profissional.” (TARDIF, 2002, p. 86). Dessa forma, para enfrentarem os desafios da profissão, os professores, no exercício cotidiano de sua função, improvisam, desenvolvem habilidades, criam ‘macetes, geram um estilo de ensino que se manifesta, “[...] através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano.” (TARDIF, 2002, p. 49).

Ainda em Tardif pensemos na fala do professor A2, formado em 2003:

*Considero que a formação que recebi durante meus estudos na Graduação e Pós-Graduação minimizaram certos problemas comuns a grande maioria do magistério (normalmente licenciada em faculdades de qualidade duvidosa). Todavia, **percebi que me faltava uma compreensão do funcionamento do sistema de ensino no Brasil (seja na esfera federal, estadual ou municipal); não foi estabelecido qualquer debate mais profundo a respeito das características das crianças e adolescentes de hoje. Situação grave, visto que possuímos disciplinas que, teoricamente, deveriam tratar deste***

*temário (Psicologia da Educação, Didática, Estágio Supervisionado)
(Professor A2/2003) (grifo nosso)*

De acordo com o autor é também no início da carreira que o professor a partir de certezas e condicionantes da experiência prática julga sua formação universitária anterior. Tal atitude é vista na fala anterior. Portanto,

Ao estrear em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, sobretudo para enfrentar condições de trabalho difíceis, notadamente no que se refere a elementos como o interesse pelas funções, a turma de alunos, a carga de trabalho, etc. Foi, então, através da prática e da experiência que eles se desenvolveram em termos profissionais. (TARDIF, 2002, p.86)

No professor seguinte notamos que as discussões pedagógicas no decorrer de seu curso foram bem frágeis, privilegiavam-se as atividades de pesquisa. Lembrando que trabalhos como o de Candau (1997) têm demonstrado que nas Universidades a preocupação com a produção científica e o envolvimento com a pesquisa e pós-graduação consomem a maior parte dos interesses dos docentes, a formação de professores ocupa lugar secundário.

Sim. Não tive preparação pedagógica/ didática adequada, principalmente em termos de compreensão da aprendizagem de história para jovens entre 11 e 17 anos. Os conteúdos desenvolvidos na graduação eram específicos demais: sabia ‘muito’ sobre ‘muito pouco’. Disciplinas monográficas demais, e com forte viés historiográfico preparavam os alunos para o mestrado, mas não para a docência. (Professor A1/80-90) (grifo nosso)

Vejamos a resposta de mais sujeito:

Foram inúmeras as dificuldades, provavelmente não me lembrarei de todas.

- 1) Dificuldades em aplicar a teoria pedagógica que tive na faculdade com a prática da sala de aula.*
- 2) Dificuldade em aplicar a teoria que tive na faculdade com a história factual aplicada no ensino fundamental e médio nas escolas.*
- 3) Dificuldade em conhecer toda a história factual em pouco tempo. Desde a pré- história a atualidade (matéria cobrada na escola)*
- 4) Dificuldade em conhecer todas as datas dos acontecimentos históricos. (Muito cobrado por outros professores e pais de alunos)*
- 5) Dificuldade em dominar a indisciplina na sala de aula. (Professor A2/ 2003) (grifo nosso)*

Observamos que esse professor apesar da formação baseada na Escola dos Annales e História Nova - fomos verificar suas respostas referentes à História e ao Ensino de História- enfrenta a dificuldade de se ter que adaptar ao perfil de aula que a escola trabalhava,

ou seja, uma aula baseada principalmente na História Factual. Ele mostra possuir conhecimento sobre as diferentes formas de narrar a História. Porém, sua dinâmica de sala de aula não condiz com sua formação. Por isso também esse mesmo professor diz ter passado por um “*ajuste interior*” quando foi dar aula. Como trabalhar principalmente de forma linear os acontecimentos históricos, se sua formação não se baseou neste tipo de discussão? Assinala-se uma inadequação da formação recebida para enfrentar a problemática das escolas. (CANDAU, 1997)

Nesse sentido, podemos pensar, novamente, no trabalho de Tardif. De acordo com o autor, os questionamentos, nos primeiros anos de trabalho, representariam uma fase crítica do início da carreira - entre os três e cinco anos de trabalho- é o período de;

Reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. Ora, este processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que muitos autores chamaram de ‘choque com a realidade’, ‘choque de transição’, ou ainda ‘choque cultural’, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão. (TARDIF, 2002, p. 82).

Na fala seguinte, notamos, mais uma vez, que foram muitas as dificuldades encontradas por ele no começo de sua carreira, porém, nos chamou atenção o momento em que fala a respeito da “*adaptação dos conhecimentos de História acadêmica para o conhecimento escolar*”.

Sim. Muitas foram as dificuldades que encontrei em me adaptar ao sistema de ensino vigente no Estado de São Paulo, que passo a enumerá-las: 1) salas de aula superlotadas; 2) falta de respeito no ambiente de trabalho; 3) pouca ou quase nenhuma participação das famílias; 4) Salário baixo; 5) Demora para aprender e cumprir os tramites burocráticos do ofício e, por fim 6) Adaptar o conhecimento de história acadêmica ao conhecimento escolar. (Professor A2/2003) (grifo nosso)

Como já apontamos no trabalho, apenas no final da década de cinquenta e início de sessenta, começam a ser feitas distinções a respeito da História “*ciência*” e a História “*matéria*”. No início da década de 70, ainda se procurava negar a fragmentação entre saber – produzido pelo professor universitário – e o fazer – cujo responsável, era o professor de Ensino Fundamental e Médio, aquele que reproduzia para seus alunos o saber produzido na universidade. (ABUD, 1999). Parece-nos que, ainda é presente na mentalidade dos professores essa separação: História “*ciência*” e História “*matéria*”.

A partir dessas respostas é possível perceber que os anos iniciais da carreira docente são bem conflitantes. A formação inicial, em geral, difere-se das propostas curriculares da escola, essas constituem referências fundamentais na construção das práticas escolares dos professores, sendo instrumentos poderosos de intervenção na escola, nos valores transmitidos aos alunos, nas concepções de mundo, cultura e de ciência. (FERNANDES, 1999). Lembrando que a propostas em curso encontrando-se, muitas vezes, pautadas em um ensino de História baseado em datas e fatos, relacionados, principalmente, ao uso do material didático, que é elaborado, seguindo uma organização linear e causal, e quase exclusiva de eventos políticos e econômicos (FERNANDES, 1999). Nesse sentido, a prática na escola confronta-se com a formação inicial do professor.

3.1.1.4 Traços de prática: o estágio supervisionado ¹⁷

As quatro questões referentes ao Estágio versavam sobre a relevância do estágio obrigatório na formação docente. Buscamos levantar elementos para verificar como entendiam esse momento e como se deu este processo durante sua formação como professor de História.

Embasados em diferentes autores que tratam sobre a temática, acreditamos que o estágio supervisionado é o momento em que o aluno de graduação deverá iniciar o processo de articulação entre as concepções teóricas e a prática de ensino (VILLATA, 1992/3; CAINELLI, 1999.).

Nesse sentido,

[...] não deve colocar o estágio como pólo prático do curso, mas como uma aproximação à prática, na medida em que será conseqüente à teoria estudada no curso, que, por sua vez, deverá constituir numa reflexão *sobre e a partir* da realidade da escola (PIMENTA, 2005, p.70).

Devido à importância do Estágio Supervisionado para a pesquisa, iremos transcrevê-las na íntegra. Em sua opinião, as propostas de estágio estavam adequadas às necessidades da escola? (Questão-1); Qual a sua concepção de Estágio?(Questão-2); Como foi realizado seu estágio obrigatório no curso de graduação em História na Universidade Estadual

¹⁷ Em nosso trabalho, abordamos o estágio curricular cuja finalidade é integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar seu campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso. (PIMENTA; LIMA, 2004). Assim, ele será entendido como o tempo de aprendizagem em que, por meio de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar para aprender a prática do mesmo e depois pode exercer a profissão. (PRADO, 2004)

Paulista, campus de Assis? Comente sobre as observações e regências realizadas, destacando o número de aulas e sua forma de atuação. (Questão-3); No seu curso existia relação entre as disciplinas de fundamentos da Educação, como Didática de Ensino ou Psicologia da Educação e o estágio?(Questão-4).

Com a questão 1 – Em sua opinião, as propostas de estágio estavam adequadas às necessidade da escola? -, gostaríamos de averiguar como se davam as relações entre a Universidade e a comunidade escolar, e vice-versa. O estágio poderia ser uma oportunidade de estreitar essas relações. Tentaremos aqui pensar conjuntamente a questão 1 e 3 - Como foi realizado seu estágio obrigatório durante o curso de graduação em História, na Universidade Estadual Paulista, campus de Assis/ Comente sobre as observações e regências realizadas, destacando o número de aulas e sua forma de atuação. Destacamos que um dos objetivos específicos da pesquisa é verificar como ex-alunos estabeleceram relações com a Disciplina Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, essas respostas possivelmente nos ajudariam. Pertinente dizer que em alguns sujeitos para melhor esclarecermos sua fala já explicitamos seu entendimento a respeito do estágio (Questão – 2)

Ao pedirmos a opinião dos professores se quando da realização do estágio, as propostas encaminhadas por estes à escola adequavam-se às necessidades dela, um deles, professor A2/ 2003, diz não ter apresentado proposta alguma à escola - *ela não pediu nada. Assinaram*. Tal atitude nos remete a refletirmos a respeito da relação da comunidade escolar com a Universidade e desta com a comunidade escolar. Pesquisa realizada por Candau em 1997, mostrou que a relação da Universidade com o sistema educacional básico é bastante difícil, e que apesar de haver tentativas de maior interação entre eles, elas continuam sendo insuficientes. Parece-nos que essa situação permanece em 2003.

Esse mesmo professor quando perguntado a respeito de seu estágio confirma não tê-lo realizado: *Os professores assinaram, sem que eu precisasse realizar os estágios. (Professor A2/ 2003)*

Outro também formado em 2003, diz que:

[...] as propostas do estágio se vinculavam mais à dinâmica do ‘mundo acadêmico’ do que às necessidades da Unidade Escolar. Na verdade, o estágio era percebido como uma etapa mais ‘burocrática’ do que essencial ao exercício profissional no magistério. (Professor A 2/ 2003)

Parece não haver um diálogo entre as necessidades da escola e o que esse estagiário poderia oferecer a ela. Nota-se que o estágio está ainda muito relacionado com

entendimento de que é simplesmente um aspecto burocrático. Mas também é um momento de colocar em prática algo aprendido, ou seja, “exercitar-se”, dar aula. Interessante que em sua resposta sobre como foi seu estágio obrigatório destaca a reflexão detalhada do relatório após a realização do estágio – o que pode coadunar com sua idéia do estágio ser um momento burocrático-, porém reclama das mínimas intervenções do professor orientador para a realização do mesmo. Essa idéia talvez nos dê subsídios para melhor entendermos o que quer dizer com “exercício profissional do magistério”, o que, segundo ele faltou, pois foram poucas aulas dadas. Vejamos sua fala:

Boa parte do estágio se concentrou apenas na observação. Nossos relatórios foram objeto de reflexão pormenorizada. Quanto à regência: pouquíssimas aulas, elaborada de forma intuitiva, com pouquíssima intervenção do professor responsável.

Outro formado em 2003, afirma que:

Não. Pois o graduando vem de fora e não sabe quais são as necessidades internas de cada escola. (Professor A2/ 2003)

Nessa última fala podemos perceber a pouca articulação entre a Universidade e a realidade escolar, apesar de ser um dos aspectos destacados nos Projeto Pedagógico de 1994 e 2004, do Curso de Licenciatura em História da UNESP, de Assis. Lembrando como acabamos de explicitar algumas linhas acima que trabalhos como o de Candau, realizado em 1997, mostrou que a relação Universidade - ensino de 1° e 2° graus é complicada, tentam-se interações entre eles, porém não são suficientes.

Na outra questão, notamos que o perfil dos alunos da escola em que realizou o estágio influenciou sua postura perante este: o que também nos auxilia na compreensão de que em algumas escolas, há boas interações entre o estagiário e a escola. Observemos sua resposta:

*A primeira parte do estágio – o de observação- não foi muito profícuo, já que não me trouxe nenhuma ajuda quanto à prática de ensino. Contudo, serviu de experiência para a compreensão de como a estrutura escolar está deficiente e como a atividade docente seria conturbada. Essa fase foi realizada na Escola Estadual Carlos Alberto de Oliveira. Quanto ao estágio de regência, a experiência foi diferenciada. Primeiro porque se deu num **colégio diferenciado**, o Industrial, que comporta alunos um pouco mais interessados. Segundo, porque ajudou o **acúmulo de experiência em sala de aula. De postura entonação e didática.** (grifo nosso)*

O Colégio Industrial é bem procurado pela população assisense. Criado em 1948, o referido Colégio, chamado nesse momento de “Escola Artesanal” oferecia cursos práticos de Ensino Profissional, - Mecânica, Marcenaria, Corte e Costura, etc. -. Anos depois a Escola denominou-se Ginásio Industrial Estadual de Assis, e em 1975, pela Lei nº 753, foi criada a Escola Estadual de 1º Grau “Pedro D’Arcádia Neto”, em homenagem ao grande poeta assisense, e também professor da “Escola Industrial”.

Até 1991, a “Escola Industrial” era subordinada à Secretaria da Educação (administrada pela DISAETE) e recebia a designação de Escola Técnica Estadual de 2º grau “Pedro D’Arcádia Neto” (E.T.E.S.G. “Pedro D’Arcádia Neto”). Em 1992, passou a fazer parte da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico, administrada pela DEET - Divisão Estadual de Ensino Técnico. Assim, desde 1993, compõe o quadro das Escolas do CEETEPS – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Atualmente, os cursos oferecidos na E.T.E. Pedro D’Arcádia Neto – Escola Técnica Estadual Pedro D’Arcádia Neto são: Técnico em Administração, Assessoria de Gerenciamento Empresarial, Enfermagem, Mecânica e Meio Ambiente. Também funciona na Instituição a 1º, 2º e 3º Séries do Ensino Médio.

Interessante nesse professor que sua definição de estágio baseia-se na idéia do estágio *funcionar como um aprendizado prático da profissão*. Tanto que ele destaca que no estágio de regência houve sim aprendizagem na prática de ensino. Nessa perspectiva, a atividade de estágio segundo Pimenta e Lima (2004, p. 37) “reduz-se a hora da prática, ao ‘como fazer’, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo da classe, [...]”

De acordo com as autoras o estágio pode se reduzir a observações de professores em aula e imitação destes, sem análise crítica e teoricamente legitimada na realidade do ensino, ou o estágio pode ser o momento de como fazer (PIMENTA; LIMA, 2004).

Dois professores, um formado entre os anos 80 e 90 e o outro em 2003, nessa mesma questão, destacam a não abertura da escola para que houvesse uma interação com o estagiário. Parece-nos que a relação da escola com a Universidade era difícil.

Para ser sincera, não sei se existia uma proposta de estágio e quanto à escola sentia que ela me queria bem longe dali. (Professor A 1/ 80-90) (grifo nosso)

*Não, a impressão que eu tinha era de que apenas eu estava sendo beneficiada com os estágios pois estava cumprindo meus horários e a professora responsável estava assinando as horas do estágio. Mas **não existia uma troca**, como de alguma forma algo para os alunos, professores ou funcionários da escola. E a **escola não está aberta para diálogos, sentia ser um objeto da escola.** (Professor A2/ 2003) (grifo nosso)*

A professora formada no final dos anos 80, início dos anos 90, quando indagada a respeito da forma como realizou seu estágio, destaca o não acompanhamento do supervisor da Disciplina no momento de efetivação do estágio. Chamou-nos atenção que seu estágio não foi realizado em Assis: como trabalhar conjuntamente professor supervisor, estagiário e escola? Tanto que ela não era bem vista na escola. Vejamos sua resposta:

Foram pouquíssimas aulas tanto de observação (não me lembro quantas) quanto de regência (01 aula), realizada na minha cidade (Palmital), sem o acompanhamento do supervisor. (Professor A1/ 80-90)

Já o outro professor diz que seu estágio foi bem parecido com a realidade que vive hoje: professores desmotivados e alunos indisciplinados.

*Realmente lembro pouco de meus estágios. Inicialmente fiz o estágio de observação, o qual foi realizado numa sala de ensino fundamental inclusive extremamente indisciplinada e a professora desmotivada com tal situação, **assemelha-se a realidade que enfrento hoje.** (grifo nosso)
Já meu estágio prático não lembro quase nada, apenas que fiz com Mariana Reis Feitosa, que fizemos um projeto para aplicar com os alunos se eu não me engano 'História e cinema' até chegamos a passar o filme 'Robin Hood e fizemos relatórios.(Professor A2/ 2003)*

Interessante que na sua resposta a respeito do estágio diz que ele é um recorte da realidade ou o que julgue ser a realidade, o que coaduna com sua resposta de viver atualmente algo parecido com o que passou no estágio. Notemos sua resposta sobre estágio: *o estágio imagino ser um recorte superficial da realidade ou o que julgue ser a realidade, afinal de que, o futuro profissional complemente a sua formação acadêmica.(Professor A2/2003).*

Outro sujeito da pesquisa diz que, apesar de as propostas do estágio não estarem adequadas às necessidades da escola acredita ter “dado certo” seu estágio, pois se relacionava bem com o professor de História da escola. Ou seja, um contato anterior ao estágio já existia, isso parece ter facilitado a relação entre o professor e o estagiário. No

entanto, faz uma ressalva em relação ao estágio dos colegas de classe. Vejamos o que escreveu:

Não. Comigo pode ter 'dado certo' porque tinha excelente relacionamento com o professor de História da escola. Mas, observando o estágio dos colegas, percebia que a observação era pouco produtiva, além de sem controle rígido de horários e frequência. Devo lembrar, porém, que a maioria dos graduandos desprezava o estágio, seja porque ele era mal conduzido, seja porque imaginavam-se pesquisadores, e não futuros professores. (Professor A1/ 80-90).

Percebemos uma não preocupação dos estudantes com o estágio, lembrando que o curso de Licenciatura em História da UNESP-Assis, volta-se para a formação do professor pesquisador e não para a formação do professor de Educação Básica como já enfatizamos em capítulos anteriores. Tanto que no Projeto Pedagógico do curso de História de 1994 consta que o curso visa “à formação de um profissional capaz de acompanhar e interferir nas discussões travadas entre os **historiadores** e demais cientistas sociais.” (grifo nosso). Lembrando que na época de formação desse professor era esse o Projeto que estava em vigência.

A respeito de como foi realizado seu estágio, novamente conhecer o pessoal da escola facilitou sua realização, tanto que, quando o realizou, era funcionário da instituição.

Meu estágio foi facilitado porque eu trabalhava como inspetor de alunos numa escola estadual. As observações eram constantes, mas assistemáticas. Não me recordo do número de aulas. As regências foram facilitadas porque eu conhecia bem os alunos e o programa desenvolvido pelo professor – que me ajudou bastante também. (Professor A1/80-90)

Este não respondeu sobre qual seria seu entendimento a respeito do estágio.

Um dos professores, formado em 2003, chama a atenção ao explicar por que as propostas de estágio não estavam adequadas às necessidades da escola, acredita ser porque ele não se preocupou em incluir-se nos projetos da escola. Novamente notamos que era pequena a interação do estagiário com a escola, e, possivelmente da escola para com ele, já que foi um espectador nas aulas do professor. Vejamos sua fala:

Não, pois não me incluí em nenhum projeto em andamento na escola, posicionando-me, dessa forma, como “mero” espectador das aulas do professor. (Professor A2/ 2003)

É possível que haja um desinteresse da Universidade em se aproximar da comunidade escolar. Essa observação aparece também no trabalho de pesquisa realizado por Candau (1997), que apesar de antigo, traz considerações ainda bem recentes, quando assinala que o licenciando persiste em destacar que existe uma distância e inadequação da formação recebida para enfrentar a problemática das escolas do sistema (CANDAU, 1997). Mas o estágio não poderia ser o momento de ele se aproximar mais da escola?

No que tange a sua resposta sobre como realizou o estágio, faz críticas: acredita que é interessante aumentar o período de regência do estágio, tanto que, na sua definição de estágio, há grande valorização para o conhecimento da realidade escolar, que, para ele, parece precisar acontecer no trabalho direto com alunos e não nas observações.

Vejamos suas respostas, primeiramente quanto à forma como realizou seu estágio e em seguida, sua definição sobre estágio:

Meu estágio de observação foi realizado em uma escola de ensino fundamental na cidade de Assis, numa 8ª série. Acompanhei a atuação de dois professores diferentes. O número de hora-aula foi exagerado para uma simples observação do trabalho. Acredito que todos os esforços devam se concentrar no estágio de atuação como professor, principalmente porque o estágio de simples observação, como foi o meu caso, não permite muito um trabalho ativo, direto e profícuo com os alunos. (Professor A2/2003)

Estágio é um período de aprendizado importante para o professor em formação, sobretudo para conhecer a realidade escolar na qual atuará, embora não exista uma única realidade escolar. Pode ser dividido em dois momentos: estágio de observação e outro de atuação. (Professor A2/2003)

Outro professor afirma que as propostas de estágio se adequavam às necessidades da escola, porém, faz uma observação acerca da forma como foi feita a orientação para a realização do estágio.

Sim, em termos de proposta sim, afinal ocupava um bom tempo das crianças, onde elas tinham oportunidade de se expressar, mas ainda acho que faltou suporte e orientação para a sua execução. (Professor A2/2003)

Essa observação nos faz retomar o trabalho de Candau (1997). Nele, a autora enfatiza que uma das dificuldades assinaladas pelos licenciandos e que permite acentuar a distância e a inadequação da formação recebida para enfrentar as escolas do sistema é a própria falta de vivência de escola básica por parte dos professores das licenciaturas.

É bem curiosa a experiência do professor acima, no período de realização do estágio obrigatório: esse professor destaca o incômodo da professora responsável pela turma, quando estava na sala, assistindo às aulas, todavia este não deveria ser um período de troca entre estagiário e professor? Outro aspecto interessante é o local em que este realizou seu estágio, não era uma escola da rede pública, ou particular, com um currículo que abordava o Ensino de História, mas uma instituição que ensinava valores éticos e morais a essas crianças. A Casa das Meninas foi o local de realização do estágio de observação do professor acima citado. Na seqüência, sua fala:

*O estágio de observação foi realizado em uma escola de Ensino Fundamental e Médio, Escola Estadual. Senão me engano foram 40 horas, ficávamos no fundo da sala observando e anotando o que era realizado. Lembro-me dos alunos curiosos e da **professora tensa com a minha presença**. Quanto à regência, realizamos em uma instituição de apoio à criança em risco social. Era desenvolver valores...(Professor A2/2003)(grifo nosso)*

Na resposta abaixo, é possível verificar que havia uma preocupação em adequar as propostas do estágio às necessidades da escola.

Antes de qualquer coisa, não haviam propostas fechadas, eram os alunos que a construía. E na maioria das vezes, íamos até a escola para conhecer o ambiente e daí, sim, pensar as propostas. (Professor A1/80-90)

Quanto à forma de realização de seu estágio, acredita ter sido uma experiência interessante, pois a observação e regência estavam no currículo de seu curso. Tentamos conseguir maiores esclarecimentos a respeito do mini-curso desenvolvido por ele, porém não obtivemos sucesso. Na seqüência, sua resposta:

Faz tempo, não me lembrarei de detalhes. Fiz observação e depois estágio, como todos. Tive a oportunidade de oferecer um pequeno mini-curso sobre o “Descobrimento da América”. Não sei ao certo quantos encontros. A experiência foi interessante.(Professor A1/ 80-90)

Na sua definição de estágio, percebemos por que foi possível ofertar no período de seu estágio um mini-curso, já ele o define como um momento para o aluno criar, inovar. Isto é, pensa que o estágio consista num momento em que o aluno irá criar, colocar em prática a sua formação, não no sentido de repetir os conteúdos. Esse seria o estágio

‘perfeito’, no qual encontrasse as dificuldades, buscando maneiras de contorná-las. (Professor A1/80-90).

Mais um professor formado em 2003 não realizou seu estágio em uma escola, mas sim em outro tipo de Instituição. Essa possibilidade de fazer estágio em outros lugares- não somente em escolas públicas ou privadas, mas também em instituições mantidas, por exemplo, pelo município- foi destacada pelo professor da disciplina Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado da UNESP-Assis, quando com ele conversamos.

Não realizei estágio prático em escola, porém tive que adequar meu projeto a Instituição. As propostas do meu projeto se voltaram para realizar um ‘curso’ que tinha como objetivo central fazer com que os adolescentes legionários [realizou seu estágio na Legião Mirim, Instituição coordenada pela prefeitura de Assis que mantém convênio com a UNESP] pudessem ocupar seu ‘tempo livre’ com atividades promovidas pela Instituição. Assim meu projeto de estágio foi tentar promover algo que pudesse aliar o burocrático (o estágio obrigatório) com algo que me fizesse interagir e também aprender com os adolescentes.

Ao dizer que o estágio é burocrático / obrigatório e *algo que me fizesse interagir e também aprender com os adolescentes*, podemos pensar que o estágio é um componente curricular cuja finalidade é integrar o processo de formação do aluno, de modo a considerar o campo de atuação “como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica [...]” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 16).

Quanto a sua resposta a respeito de como foi realizado seu estágio, enfatizou a circunstância de tê-lo feito na Legião Mirim. Foi possível compreender um pouco mais do que é esse acordo entre essa Instituição e a UNESP-Assis e de outras formas de efetivar o estágio, não somente no ambiente escolar.

O estágio prático realizei na Legião Mirim, tinha uma turma de legionários, onde, durante nossos encontros desenvolveríamos temas relacionados à ética, cidadania, família, trabalho infantil, drogas, sexualidade, enfim, eram reuniões que se realizaram planejadas e geralmente preparadas utilizando textos, filmes, dinâmicas, para que os adolescentes pudessem interagir e participar com suas críticas, sugestões dos encontros. Não desenvolvi temas especificamente relacionados com o conteúdo de História, o estágio foi pensado para que o meu projeto pudesse oferecer aos adolescentes da Legião Mirim atividades que ocupassem o seu tempo quando não estivessem em horário de aula. Embora minha atuação não tenha se verificado numa escola, acredito que o projeto foi bem recebido pelos adolescentes e foi feito por mim com satisfação. (Professor A2/2003)

Pesquisas, como a de Molina, Almeida e Cainelli (1997) e de Amaral e Iwaya (2005), têm mostrado preocupação em possibilitar aos seus alunos de História a busca por outras propostas de estágio. Amaral e Iwaya, por exemplo, devido à especificidade de sua formação entendem que, na etapa de observação da realidade escolar, o estagiário possa buscar conhecer e compreender elementos pouco explorados por profissionais de outra área, como o arquivo morto da escola, o acervo fotográfico, a mobília, os rituais, o cotidiano, enfim, aspectos que podem oferecer a ele uma compreensão histórica e sociológica da instituição. Segundo as autoras, esse modo de estágio é necessário, porque instiga o “[...] aluno-estagiário a enxergar a escola como construção sócio-histórica e como local de pesquisa.” (AMARAL; IWAYA, 2005, p.324). Finalizam, mostrando que foi positiva essa outra proposta de estágio, visto que parte dos alunos aceitou o desafio:

[...] de romper com as formas pré-formatadas de estágio, que pouco acrescentam a sua formação, uma vez que planejar aulas, seguindo o planejamento elaborado por outro professor e depois aplicá-las a turmas quase desconhecida, torna-se uma atividade somente formal, geradora de ansiedade e de poucos elementos para a reflexão [...] a atividade de estágio nestes moldes acabar por gerar apenas críticas e acomodação (AMARAL; IWAYA, 2005, p. 325).

A possibilidade de realização do estágio em forma de pesquisa é uma estratégia, um método uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor. Salientam Pimenta e Lima (2004, p. 46):

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro lado, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar a situações que observam.

O estágio é uma atividade teórica, instrumentalizadora da práxis, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Assim, “o estagio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, dialogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis.” (PIMENTA; LIMA, 2004, p.45). Nesse sentido, abre-se espaço para um início de compreensão do estágio como uma investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas. Acreditamos que a realização de estágios através de mini-cursos como apontou um professor formado no final dos anos 80, início dos 90 e a realização do estágio em outras

instituições, e não apenas na escola, podem ser possibilidades de pensarmos o estágio como campo de investigação das ações pedagógicas em instituições educativas. De alguma maneira, o curso oferece essa possibilidade, mas talvez não haja visualização de que o estágio é uma pesquisa e que é possível pesquisar no estágio.

Com a próxima questão – Qual a sua concepção de Estágio?- pretendíamos perceber se o estágio é simplesmente o momento de se colocar em prática a teoria estudada no curso, ou ainda algo sem importância para a formação do licenciando, visto que um número significativo de licenciandos o define como aplicação mecânica e instrumental de técnicas ou cumprimento formal de horas exigidas pela legislação. (BARREIRO; GEBRAN, 2006). E nossos sujeitos de pesquisa? Procuramos pensar a resposta de nossos sujeitos a partir de duas perspectivas principais: os que entendiam como o período de aproximação à realidade na qual atuariam e a atividade de estágio relacionada ao como fazer, ao desenvolvimento de habilidades. (PIMENTA; LIMA, 2004).

A respeito da concepção de estágio do grupo um professor não respondeu à questão: foi o mesmo que também não definiu seu entendimento sobre a História e o Ensino de História.

No tocante a essa questão, vemos algumas respostas, primeiramente dos professores formados em 2003 e, na sequência os formados no final da década de 80, e início dos anos 90. Para um melhor entendimento das idéias dos sujeitos algumas partes das respostas dessas indagações já foram destacadas.

O primeiro contato com o ambiente escolar, em todo o seu contexto (aulas, sala de aula, professores). O Estágio é de grande importância para a formação do professor (Professor A2/ 2003)

Percebemos uma grande valorização desse período na resposta desse professor. É como se suas expectativas a respeito da realidade escolar ficassem somente a cargo da Prática de Ensino. E as outras disciplinas, como foram pensadas por ele no decorrer do curso? De novo, julgamos pertinente trazer à tona dados de outras perguntas, como por exemplo, a seguinte - No seu curso existia relação entre as disciplinas de fundamentos da Educação, como Didática de Ensino ou Psicologia da Educação e o estágio?- Observe-se a resposta do professor acima citado: *Sim. Mas ficava somente na teoria nada era colocado em prática. (Professor A2/ 2003).*

Possivelmente as discussões a respeito de formação de professores eram mais latentes na disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

Outro professor diz que ele teria que funcionar como o período que discute a realidade do trabalho em sala de aula. Mais abaixo faremos considerações do estágio propiciar uma aproximação à realidade. Mas e os outros trâmites da escola – legislação e burocracia, por exemplo- também não poderiam ser pensados no período do Estágio? Ou quando discutidas em outras disciplinas não poderiam dialogar com as situações reais de sala de aula? O sujeito destaca também que é necessário haver mais comprometimento do professor responsável pela disciplina.

Deveria funcionar como momento de percepção real da dinâmica do trabalho em sala de aula. Para tanto, deveria existir uma efetiva observação/ orientação dos Professores responsáveis pela disciplina de Estágio Supervisionado. (Professor A2/2003)

Na resposta desse mesmo professor a respeito da relação entre as disciplinas de fundamentos da educação e o estágio percebemos não haver um diálogo explícito entre elas e o estágio, - *É evidente que lemos os diversos textos propostos nestas disciplinas, conseguíamos estabelecer relações. Entretanto, se havia planejamento e objetivos comuns, não posso afirmar com segurança.* Talvez assim podemos melhor entender sua fala de que é o momento de percepção real da dinâmica do trabalho em sala de aula. (Professor A2/2003).

O estágio deveria ser o momento de se colocar em prática, de testar todo conhecimento que é transmitido em sala de aula e principalmente o momento de ser orientado, antes de assumir a responsabilidade por uma , ou melhor, varias turmas de alunos.(Professo A2/2003)(grifo nosso)

É presente na mentalidade desse aluno a idéia do estágio como momento da prática, do teste, do como fazer. E as outras disciplinas como discutiam essa temática? Observemos sua resposta da questão que indagava se havia relação entre as disciplinas de fundamentos da Educação e o estágio.

Muito pouca, os conteúdos eram fragmentados não havia casamento entre as partes. Não éramos orientados a empregar o grande volume de informações dos textos para e no momento da prática do estágio. Eram textos soltos, com proposta e coerência de sua disciplina. Isolados na realidade.(Professor A2/2003)

Mais um professor, ambos formados na mesma época, destaca que as outras disciplinas pedagógicas não dialogavam com a Disciplina Metodologia de Prática de Ensino e

Estágio Supervisionado. Era como se ficasse apenas nesta a aprendizagem sobre a realidade escolar.

Na resposta abaixo, notamos críticas e sugestão a forma de realização do estágio.

Embora obrigatórios, acredito que os estágios pudessem realmente contribuir, ser relacionados e vivenciados com importância por todos (estagiários, escola, sociedade) e não apenas como funções obrigatórias e burocráticas.

É um grande aprendizado, no entanto deveria ser melhor explorado, constituído, pesquisado, vivenciado. (Professor A2/ 2003)

Sua resposta a respeito da relação entre as disciplinas pedagógicas e o estágio é interessante:

Procurei aliar algumas teorias desenvolvidas durante a graduação em História com minha prática de estágio. A psicologia da Educação e a didática me ofereceram alguns meios de como poderia desenvolver, executar, realizar a prática do estágio, mas a grande contribuição para esse aprendizado foi verificado no relacionamento entre os envolvidos (adolescentes), juntamente com as propostas desenvolvidas durante nossos encontros onde procurava realizar atividades em que todos pudessem encontrar sentido, significado e com isso aprender. (Professor A2/2003)

Dentre os sujeitos da pesquisa formados no mesmo período este foi o único que afirma perceber relações entre as disciplinas e o estágio. É pertinente dizer que ele também cursou pedagogia após o curso de História, possivelmente a Pedagogia lhe deu subsídios para melhor compreender as disciplinas pedagógicas cursadas na licenciatura em História.

Já um dos ex-alunos formados no final da década de 80, início dos anos 90, tem o seguinte entendimento do que é o Estágio:

É o momento para o aluno tomar contato com a escola em seus mais variados aspectos, inclusive a sala de aula (preparação das aulas, a regência, alunos). (Professor A/ 80-90)

Percebemos que a finalidade é proporcionar ao aluno uma proximidade com a realidade das instituições escolares e com as comunidades em poderia vir a trabalhar. (Prado, 2004). Devemos dizer que atualmente esse professor realiza pesquisas na área de Ensino de História. Notamos que alguns professores aproximaram-se da noção do estágio ser

uma aproximação da realidade. De acordo com Pimenta e Lima (2004), autoras como “Pimenta e Gonçalves (1990, p. 45) consideram que a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma *aproximação à realidade* na qual atuará. Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso. [...]”

Sua resposta da existência de relação entre as disciplinas pedagógicas e o estágio, é de incerteza, assim como a maioria dos professores formados em 2003, para este também *não ficava claro esta relação, parecia coisas diferentes. (Professor A1/80-90)*

Outro formado no final dos anos 80, início dos anos 90 diz,

Acredito que o estágio consista num momento em que o aluno irá criar, colocar em prática a sua formação, não no sentido de repetir conteúdos. Esse seria o estágio ‘perfeito’, no qual encontrasse as dificuldades, buscando maneiras de contorná-las. (Professor A1/ 80-90)

Observa-se que o Estágio por ser o primeiro contato com o mundo real tem muitas contribuições a dar aos futuros professores, porém tem sido pouco explorado. Parece-nos que o estágio tem um tom de reflexão.

Como última ponderação, voltaremos às duas últimas indagações do questionário: “Em sua opinião as disciplinas pedagógicas contribuíram para sua formação inicial?” E “em sua opinião, de que maneira a disciplina Metodologia de Prática de Ensino contribuiu para sua formação inicial de professor de História?” Sempre que necessário pensaremos conjuntamente as questões. Nossa idéia era verificar como o curso trata disciplinas que enfatizam a formação docente, tínhamos interesse especial em verificar como ex-alunos estabeleceram relações com a disciplina Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

Na questão primeira notamos três aspectos: alguns professores acreditam na contribuição das disciplinas pedagógicas, outros dizem acreditar parcialmente – pensam que elas deveriam ter contribuído mais - e por fim há os que não vêem nenhuma contribuição.

Já na segunda, as respostas foram divergentes, mas permaneceu um ar de insatisfação com a Disciplina Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, tanto que dos 10 sujeitos da pesquisa, somente um disse que ela contribuiu de maneira positiva para sua formação. Desse modo, um afirmou que ela contribuiu, outros sugeriram modificações na disciplina para que daí sim ela pudesse contribuir para a formação inicial do professor de História e outros não viram contribuição da disciplina para sua formação.

Vamos aos depoimentos da questão primeira.

-Professor que acredita na contribuição das disciplinas pedagógicas para sua formação inicial:

Tenho certeza que contribuíram, pois pude entrar em contato com uma escola pública, alunos de escola pública, indisciplina, estrutura escolar, observação de outro professor na sala de aula. (Professor A2/ 2003)

Esse mesmo professor viu a disciplina Prática de Ensino em sua formação de forma positiva:

Contribuiu, pois conheci uma escola pública, havia estudado a vida toda em escola particular, os dramas enfrentados (de forma superficial), o perfil dos alunos, as necessidades (de forma superficial), seus anseios e etc.(Professor A2/ 2003)

Interessante que esse sujeito afirma ser o estágio um recorte da realidade, que foi conhecida por ele através da realização do estágio, já que vivia numa realidade escolar diferente da que observou no estágio- estudava em escola particular - daí dizer que as disciplinas pedagógicas e a prática de ensino contribuíram para sua formação.

Outro formado na mesma época também acredita na contribuição das disciplinas pedagógicas para sua formação, somente na questão teórica: *Sim, no quesito de conhecimento teórico. (Professor A2/2003)*. Em relação à Prática de Ensino não vê contribuições: *No meu caso específico acredito que não tenha contribuído, pois lecionei desde o primeiro ano de graduação. Desta forma, não posso ter a dimensão de como e quanto essa disciplina poderia ter ajudado. (Professor A2/2003)*. Parece-nos que o estágio é apenas referente à parte prática do curso e isso ele já realizava dando aulas, minimiza o potencial da disciplina. Já aspectos teóricos são vistos nas outras disciplinas pedagógicas.

Três sujeitos acreditam na contribuição parcial:

Parcialmente, pois tive contato com alguns textos de importantes teóricos de Educação. Já em relação ao Ensino de História, não me recordo de qualquer contribuição. (Professor A2 / 2003)

A resposta desse professor quanto à prática de ensino merece atenção, pois também há certo tom de contribuição parcial.

Apesar de todas as restrições, foi cursando tal disciplina que tive meus primeiros contatos com a realidade da sala de aula (regência) (Professor A2 / 2003)

Mantém-se a noção da prática ser o primeiro contato com a sala de aula. Tanto que sua definição de estágio coaduna com essa noção: *Deveria funcionar como momento de percepção real da dinâmica do trabalho em sala de aula. (Professor A2 / 2003)*

Outra contribuição parcial:

De certo modo sim, mas não plenamente. Acredito que a principal função das disciplinas pedagógicas, se não é ensinar o professor formando a ministrar suas aulas, é, ao menos, proporcionar um bom conhecimento do seu ofício. Em minha opinião, estas disciplinas concentram esforços em debater algumas correntes de pensamento pedagógico e não em criar estratégias de intervenção na realidade educacional das escolas. (Professor A2 / 2003)

Essa resposta nos ajudou a entender porque ele sugeriu modificações na prática de Ensino para que ela pudesse vir contribuir para a formação inicial do professor:

Por tratar-se de um curso de formação de profissionais da educação, licenciatura em História, acredito que a disciplina de Metodologia e Prática de Ensino deve dedicar-se mais ao propósito do curso. Essa disciplina não encara a realidade escolar com propostas criadas na própria Universidade. Limita-se, ao meu ver, em cumprir exigências legais do curso, ausentando-se do processo de transformação da realidade escolar, papel fundamental da Universidade na sociedade. (Professor A2/ 2003)

Última contribuição parcial das pedagógicas para sua formação:

Deveriam ter contribuído muito mais. Mas hoje vejo que a grande falha foi termos passado, anos lendo grandes clássicos e teóricos, intelectualmente , uma valiosa contribuição, mas duvido que tenhamos conseguido transpô-los para a realidade das salas de aula brasileiras. Fomos aterrados por ela, sem tempo, nem de lembrar que em algum momento alguém escreveu sobre esses mesmos problemas. (Professo A2 / 2003)

Em relação à Prática de Ensino esse professor também sugere modificações:

Primeiro devem parar de dizer que não há 'receita de bolo' para se dar aula. Além da teoria, é preciso mesmo que se mostrem exemplos, bons exemplos, aqueles que estão dando certo e ajudando a combater à evasão, a indisciplina e o analfabetismo institucional. Nós estamos saindo da Universidade com bagagem teórica, mas sem saber. (Professor A2 /2003)

Vejamos os dois professores que não vêem contribuições das disciplinas pedagógicas para sua formação:

Não. Os conteúdos eram divorciados da realidade e desafios que iríamos enfrentar. Sei mais sobre método de alfabetização Paulo Freire e Frenet do que Piaget. (Professor A/ 80 - 90)

Interessante que em sua resposta sobre a prática de ensino aponta necessidade de mudança nessa disciplina, pois ela é importante na formação do professor: *Ela é essencial, até para romper com a falsa separação entre a 'conquista' dos conhecimentos históricos (pesquisa) e sua 'reprodução'(ensino).*

Sujeito que não vê contribuição das disciplinas pedagógicas:

Não. Na verdade, foi e continua sendo o dia-a-dia em sala de aula e os estudos, que me proporcionaram a prática e a revisão acerca dela. (Professor A1/80-90)

A prática contribuiu para seu aprimoramento e não sua formação inicial.

Ele também não enxerga contribuições da Prática de Ensino para sua formação inicial: *Sinceramente, não contribuiu. (Professor A1/80-90)*

Professor que vê contribuição, porém caracteriza-a de negativa, pois foi uma contribuição frágil.

Acredito que foi uma contribuição muito negativa, pois não me sentia muito preparada para as coisas mais básicas sobre ensino de história, quando fui atuar como professora. (Professor A1/ 80-90)

Assim como o professor anteriormente comentado este não enxerga contribuições da Prática de Ensino para sua formação: *Praticamente não contribuiu, em nada. (Professor A1/ 80-90)*

Pertinente dizer que os professores que não vêem contribuição das disciplinas pedagógicas para sua formação ou o que a enxerga de forma frágil, formaram-se na mesma época, final dos anos 80, início dos anos 90.

Um professor na pergunta das disciplinas pedagógicas confundiu disciplinas pedagógicas e disciplinas de conteúdo específico da História, porém ressaltou que até hoje procura estudar o que dará em sala de aula, pois é bem diferente do que aprendeu na Universidade. De novo a noção de aprimoramento na prática, considerações a esse respeito já foram feitas na pesquisa, apoiando em Tardif.

Algumas disciplinas (Medieval, Contemporânea e Introdução a História, Historiografia). A maioria não deu suporte para minha atuação como professor de História. Até hoje corro atrás do meu aprendizado. O que se ensina em sala de aula, não corresponde ao que aprendi na faculdade. (Professor A2 / 2003)

Seu depoimento sobre a Prática de ensino traz indícios de que ela precisa ser melhor discutida, pois é *de suma importância, é o momento em que eu de fato entraria em contato com o ato de ensinar. Esta disciplina teria a função de ensinar atuar, planejar e solucionar problemas relativos a aprendizagem do aluno. Muita teoria pouca ação. (Professor A1/2003).*

É forte na mentalidade dos professores a noção de que o estágio é o momento da prática. A atividade de estágio reduz-se a prática, ao ‘como fazer’, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe (PIMENTA; LIMA, 2004). Nessa perspectiva teoria e prática são posturas contrárias no processo de formação docente, a prática por ela mesma e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática (PIMENTA; LIMA, 2004).

Lembrando que para as autoras a “redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício desses profissionais (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 37). Mas também é presente na mentalidade destes que o estágio pode aproximá-los da realidade à qual atuará (PIMENTA; LIMA, 2004).

Um último docente, formado em 2003, apresenta em suas respostas sugestões quanto à contribuição das disciplinas pedagógicas para sua formação inicial e da maneira como a disciplina Prática de Ensino contribuiu para sua formação.

Acredito que se as disciplinas pedagógicas pudessem oferecer meios práticos, facilitaria para a formação profissional não encontrasse tantas barreiras. As realidades educacionais são inúmeras e muito distante, inicialmente minha preparação teórica colaborou, porem se pudéssemos aprender, conhecer, verificar outras maneiras pedagógicas e didáticas durante a graduação muitas das minhas frustrações, decepções, ideologias, objetivos poderiam ser repensados, revistos, transformados.(Professor A2/2003)

Ofereceu meios para que eu pudesse conhecer um pouco sobre como e de que forma poder ensinar, ou melhor como e de que maneira poder tentar oferecer ao aluno valores para que contribua na construção de sua identidade;... que a disciplina de Metodologia de Prática de Ensino contribua não só na formação inicial, mais que se discuta aspectos relacionados a toda prática possivelmente vivenciada pelo professor durante seu percurso. (Professor A2/2003)

O estágio tem também certo tom de ‘como fazer’

Após exposição preliminar das falas dos sujeitos da pesquisa podemos notar que, apesar das modificações referentes à Disciplina Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado- como mudança da carga horária de 150 horas para 300 horas, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei n.º9.394/ 96, da inclusão de seminários para discussão mais efetiva, dos problemas enfrentados na escola, - muitas discussões que permeiam o curso são bem tradicionais. Estágio de observação e regência, elaboração de relatórios, realização de projetos para alunos da Educação Básica.

No entanto, alguns aspectos como a realização de estágios através de mini-cursos como apontou um professor formado no final dos anos 80, início dos 90 e a realização do estágio em outras instituições não apenas na escola, podem ser possibilidades de pensarmos no estágio como campo de investigação das ações pedagógicas em instituições educativas. Nesse sentido, o estágio é uma atividade teórica, instrumentalizadora da práxis, entendida está como atividade de transformação da realidade, ou seja, “o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, dialogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis.” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 45). Acreditamos ser preciso um despertar dos docentes da Universidade, professores do curso de História, professor da disciplina e alunos para noção de como ela é pensada dentro do curso de História da UNESP-Assis. Há outras formas de entendimento do estágio na falas dos sujeitos, mas parece-nos que não conseguem verbalizar essas outras possibilidades.

Parece-nos até mesmo que a aplicabilidade da legislação ocorre simplesmente de forma mecânica e como obrigatoriedade, porém há necessidade de mudança de mentalidade no Departamento de História, para realmente perceber como a Prática de Ensino é um campo riquíssimo possível de ser enxergado por outros ângulos. Acreditamos que uma integração entre as disciplinas de conteúdo específico com as disciplinas pedagógicas seja um caminho, que apesar de conflitante, precisa ser considerado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização das considerações finais de uma pesquisa acadêmica nos proporciona o retorno para o momento em que sentimos necessidade de investigar uma situação que nos incomodava. Após inúmeras leituras, mescladas com a experiência da pesquisa de campo, e a escrita do trabalho, percebemos que nosso problema era imenso, muito maior do que pensávamos. Assim, além de colaborar na construção de uma resposta possível, nosso enriquecimento intelectual nos deu subsídios para visualizarmos novos problemas relacionados à formação de professores.

O contato com os sujeitos da pesquisa nos fez perceber que muitas de nossas indagações e questionamentos a respeito do significado dessa disciplina, na formação de professores, ainda continuam presentes na mentalidade dos ex-alunos do curso, mesmo daqueles formados em ano diferente do nosso: muitas críticas são feitas à disciplina. As outras disciplinas pedagógicas também parecem bem frágeis. Vejamos a declaração de um professor, quando perguntamos a respeito da contribuição das disciplinas pedagógicas na sua formação docente:

De certo modo sim, mas não plenamente. Acredito que a principal função das disciplinas pedagógicas, se não é ensinar o professor formando a ministrar suas aulas, é, ao menos, proporcionar um bom conhecimento do seu ofício. Em minha opinião, estas disciplinas concentram esforços em debater algumas correntes de pensamento pedagógico e não em criar estratégias de intervenção na realidade educacional das escolas. (Professor A 2/2003)

A Universidade ainda discute muito pouco, ou de forma bem sutil a formação de professores, nesse sentido, o estágio supervisionado é deficiente em seu principal propósito: preparação de professores. É interessante analisá-lo por outros ângulos, que ainda não foram suficientemente explorados e compreendidos.

Sabemos que não é possível prever todos os desafios que nos serão apresentados no momento da realidade escolar, no entanto o estágio não é realizado de maneira satisfatória, segundo a fala dos sujeitos da pesquisa. Essa é a opinião de um professor sobre a Prática de Ensino:

Por tratar-se de um curso de formação de profissionais da educação, licenciatura em História, acredito que a disciplina de Metodologia e Prática de Ensino deve dedicar-se mais ao propósito do curso. Essa disciplina não encara a realidade escolar com propostas criadas na própria Universidade.

Limita-se, ao meu ver, em cumprir exigências legais do curso, ausentando-se do processo de transformação da realidade escolar, papel fundamental da Universidade na sociedade. (Professor A 2/2003)

Ao traçarmos um breve histórico dos cursos de licenciatura no Brasil, focando na graduação em História, percebemos que o problema da Prática de Ensino se encontra não apenas na metodologia das aulas que permanecem, mas também na própria constituição dos cursos de graduação em história. O próprio modelo de formação docente deixa para os últimos anos a Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, mantendo dentro das licenciaturas a dicotomia conhecimentos específicos da disciplina e conhecimentos pedagógicos e o predomínio do modelo de formação de “racionalidade técnica” - o professor técnico aplica as regras que derivam do conhecimento científico e pedagógico nas suas aulas, acentuando cada vez mais o distanciamento entre a formação universitária e a realidade da Educação escolar Básica.

Na pesquisa aos documentos institucionais, notamos algumas modificações na organização da Prática de Ensino, especialmente no que se refere a sua carga horária. Contudo, parece-nos que nem mesmo essas modificações nas políticas educacionais, alterações na legislação, e inovações, conseguiram efetivamente dar um novo perfil ao futuro professor formado no curso de Licenciatura em História da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP-Assis. De que adiantam acréscimos na carga horária do estágio, se a maneira como ele é feito, ou encarado não é modificada? Percebemos, ainda, que a formação é bem focada nas questões referentes ao ofício do historiador.

Em relação aos sujeitos da pesquisa percebemos que em sua formação inicial há quase um predomínio das discussões da Escola dos Annales e História Nova. Os Projetos Pedagógicos analisados da UNESP-Assis têm indícios para podermos refletir a esse respeito. Além disso, a questão sobre o Ensino de História trouxe-nos boas indicações, para dizer que é latente em sua formação inicial, a concepção pedagógica crítico - social dos conteúdos – especialmente os formados em 2003. Lembrando que nas décadas de 80 e 90, temos no país o início, de um intenso processo de redemocratização política, que exigiu uma participação mais crítica dos docentes, pois aumentou o conhecimento pedagógico sobre como ocorre à interação dos alunos com o conhecimento (FERNANDES, 1999).

Mais um aspecto que notamos na fala dos sujeitos é que sua formação teórica voltada para a vertente da Escola dos Annales, não é compatível com a realidade enfrentada pelos professores em sua prática. Os docentes procuram tentar levar seus alunos a refletirem sobre a História, no entanto, as propostas curriculares da escola que são referências

da construção das práticas dos professores encontram-se, pautadas em um Ensino de História, baseado em datas e fatos, relacionados, principalmente, ao uso do material didático, que é elaborado, seguindo uma organização linear e causal, quase exclusiva de eventos políticos e econômicos. Nesse sentido, ratifica-se a noção de que na prática escolar há confronto entre essa e a formação inicial do professor. Não por acaso, tivemos esse conflito quando formos dar aula na Rede Pública de Ensino Fundamental e Médio.

Pensemos na conversa com o atual professor da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado: parece-nos que caminhos estão sendo buscados a todo o momento, para melhoria da formação docente, porém a maneira como isso acontece não tem atingido seu foco, uma vez que os alunos, mesmo assim, ainda são preconceituosos em relação às discussões pedagógicas.

Não podemos também desconsiderar que há necessidade de mudança na mentalidade do corpo docente do curso de História, que parece relutar na proposta de integração com as discussões pedagógicas. Esse exemplo de prática interdisciplinar focaliza a problemática da relação entre a formação no conteúdo específico e no pedagógico.

Segundo Candau, interdisciplinaridade supõe uma série de condições para que se possa realizar: promoção de mentalidade direcionada para um saber que visa à compreensão da realidade como totalidade e que supõe que cada especialista reconheça a particularidade do conhecimento na disciplina a que se dedica; trabalho universitário que estimule a intercomunicação e a colaboração entre diferentes departamentos, centros e setores da instituição; e uma organização curricular onde a estruturação dos conteúdos promova o trabalho em equipe, tanto no ensino, quanto na pesquisa (CANDAU, 1997). Enquanto esse enfoque não penetrar mais a prática universitária, dificilmente conseguiremos caminhar numa visão de unidade desses cursos, com uma visão global do processo de formação de professores.

Gostaríamos ainda de inferir que não estamos querendo procurar “culpados” para tal situação: acreditamos que a própria constituição do curso de graduação em História, no Brasil, seja importante para refletirmos a esse respeito, já que diversos autores pesquisados denunciam uma separação entre as disciplinas de História e a prática de Ensino (VILLATA, 1992-93; CAINELLI, 1999; RANZI, 1999).

Diante da realidade presenciada nos relatos dos professores sobre o estágio obrigatório destacamos que apesar das modificações referentes à Disciplina Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado- como mudança da carga horária de 150 horas para 300 horas, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei n.º 9.394/ 96,

ou inclusão de seminários para discussão mais efetiva dos problemas enfrentados na escola- muitas discussões que permeiam o curso são ainda bem tradicionais. Estágio de observação e regência, elaboração de relatórios, realização de projetos para alunos da Educação Básica. Não obstante, aspectos como a realização de estágios através de mini-cursos como apontou um professor formado no final dos anos 80, início dos 90 e a realização do estágio em outras instituições não apenas na escola, por exemplo, podem ser possibilidades de pensarmos no estágio como campo de investigação das ações pedagógicas em instituições educativas. Acreditamos ser preciso despertar nos docentes da Universidade, professores do curso de História, professores da disciplina e alunos, outras noções sobre estágio. Há outras formas de entendimento do estágio, na falas dos sujeitos, mas parece-nos que estes não conseguem verbalizar essas outras possibilidades, é preciso inserir no curso e na disciplina especialmente esses debates.

Conjuntamente, alunos, corpo docente do Departamento de História, Faculdades e /ou Departamentos de Educação e outros pesquisadores interessados em formação de professores precisam se organizar para repensar a maneira como a disciplina Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado é entendida nos cursos de formação docente. Esta poderia ser uma alternativa para que o futuro professor pudesse avançar a idéia de que dar aula é simplesmente “transpor” de forma mecânica aos alunos os saberes acadêmicos, pois outros saberes também permeiam o ambiente escolar. Ou ainda, refletir sobre a idéia de que a atividade de estágio é teórica, instrumentalizadora da práxis, isto é, atividade de conhecimento que é possível de ser pesquisada: o estágio pode ser feito como pesquisa e a pesquisa pode ser feita no estágio.

Baseando-nos em Bareiro e Gebran (2006, p. 91), acreditamos que:

[...] a Prática de Ensino deve propiciar ao aluno não apenas a vivência em sala de aula, como também o contato com a dinâmica escolar em seus diferentes aspectos, garantindo e permitindo a interação teórico –prática. A partir de observações, relatórios e análise do espaço escolar e da sala de aula, esse processo ultrapassa a situação da dinâmica ensino – aprendizagem, favorecendo os espaços de reflexão e o desenvolvimento de ações coletivas e integradoras. Propõe-se que a organização da Prática de Ensino perpassa toda a formação profissional do futuro professor, tendo como referência básica tanto a proposta pedagógica da escola, na qual o futuro docente é supervisionado, quanto os conteúdos a serem ensinados e as políticas educacionais formuladas em nível nacional e regional.

Assim, persistimos na noção de que uma nova mentalidade precisa ambientar as discussões a respeito dessa disciplina, porque, ela se ressignificada pode

propiciar aspectos ainda não explorados pelos cursos de formação de professores, ou até já explorados, mas não entendidos. Como último ponto, relembramos que não pretendemos com este trabalho esgotar as discussões a respeito da disciplina Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Há muito ainda a ser desbravado. Pretendemos apenas abrir possibilidades de reflexões para a maneira como as licenciaturas trabalham essa disciplina.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria. Conhecimento Histórico e ensino de história: a produção de conhecimento histórico escolar. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; CAINELLI, Marlene Rosa (Org.). **III Encontro: Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999. p. 149-156.
- _____. A construção social na sala de aula. **Revista do Laboratório de Ensino e História**, Londrina, v. 9, p. 171-183, 2003.
- _____. A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas, 5., 2004, Rio de Janeiro. **Anais ...** Rio de Janeiro, 2005a. CDROM.
- _____. Combates pelo ensino de história. In: NETO, José M. Arias (Org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA, 6., 2005, Londrina, PR: AtritoArt, 2005b, p.50-55.
- _____. Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O Saber histórico na sala de aula**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2005c, p. 28-41.
- AGOSTINI, Sandra; PAIM, Elison Antônio. Estágio: contribuições para a formação do professor de história. **Revista do Laboratório de Ensino e História**, Londrina, v. 12, p. 187-202, 2006.
- AMARAL, Maria do Carmo; IWAYA, Marilda. Estágio Supervisionado – Novas Possibilidades na Formação de Professores. In: NETO, José M. Arias (Org.). **Dez Anos de Pesquisas em Ensino de História**. VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História. Londrina, PR: AtritoArt, 2005. p.323-236.
- AMBROSETTI, Neusa Banhara. **Os saberes envolvidos na prática competente**. ANPED. GT: n. 8: Formação de Professores. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/neusaambrosett08.rtf>>. Acesso em: jul. 2008.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **A etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ARAS, Lina M. Brandão de. A implantação da LDB/96 e os cursos de História. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; CAINELLI, Marlene Rosa (Org.). **III Encontro: Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999. p.381-392.
- ARENDT, Hanna. A crise na educação. In: ARENDT, Hanna. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972. p. 221-247.
- AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BARAUSE, Janete de Fátima. Políticas curriculares e prática docente: algumas considerações. In: NETO, José M. Arias (Org.). Dez anos de pesquisas em ensino de história. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA, 6., 2005, Londrina, PR. **Anais...** Londrina, PR: AtritoArt, 2005. p. 391-397.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores.** São Paulo: Avercamp, 2006.

BITTENCOURT, Circe (Org.). **O Saber histórico na sala de aula.** 10. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou ofício do historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BORGES, Cecília. **Os saberes do professor da educação básica e seus componentes curriculares.** ANPED. GT: n.8: Formação de Professores. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/ceciliamariaferreiraborge>>. Acesso em: jul. 2008.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.934 /96), comentada e interpretada.** São Paulo: Avercamp, 2006.

BRAUDEL, Fernand. **A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia.** São Paulo: UNESP, 1997.

BURKE, Peter. (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas.** São Paulo: Ed. UNESP, 1992.

CAINELLI, Marlene Rosa. O lugar da prática de ensino na produção do saber escolar. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; CAINELLI, Marlene Rosa (Orgs.). **III Encontro: Perspectivas do Ensino de História.** Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999. p.143-148.

CAINELLI, Marlene Rosa. Diretrizes Curriculares, currículos e formação de professores de história. In: NODARI, Eunice; PEDRO, Joana M.; IOKOI, Zilda M. Gricoli (Org.). **XX SIMPÓSIO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA. HISTÓRIA E FRONTEIRAS,** 20., 1999, Florianópolis. **Anais...** São Paulo: Humaitás / FFLCH/ USP: ANPUH, 1999.

CANDAU, Vera Maria. Universidade e Formação de professores: que rumos tomar? In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério construção cotidiana.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 30-50.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. In: **Revista Brasileira de História,** São Paulo, ANPUH, vol. 28, n. 55, p. 153-170, jan./jun. 2008.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor.** 2. ed. Portugal: Porto, 1999. p. 155-191.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação,** Poto Alegre: Pannonica, n. 2, p.171-229, 1990.

COSTA, José Fernandes. Currículos de história e história de vida: entre o vivido e o prescrito. In: ARIAS NETO, José M. (Org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina, PR: AtritoArt, 2005. p. 460-468.

COSTA, Júlio César Virgínio da. A formação do professor de História: o (s) estágio (s), suas possibilidades e limites pela práxis do/ a estagiário/ a. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA - MÚLTIPLOS ENSINOS EM MÚLTIPLOS ESPAÇOS, 6., 2007, Rio Grande do Norte, **Anais...** Rio Grande do Norte: Ed. UFRN, 2007

CUNHA, M. I. et al. As políticas públicas e docência na Universidade. In: _____ (Org.). **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 69-91.

DERNA, Pescuma; CASTILHO, Antônio Paulo Ferreira de. **Projeto de pesquisa: o que é? como fazer? : um guia para a sua elaboração**. São Paulo: Olho D'Água, 2005.

DIONNE, Jean; LAVILLE, Christian. A Construção do saber. **Manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre/ Belo Horizonte: Artmed/ UFMG, 1999.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, jul./dez., 2006. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01040602006000200002&script=sci_arttext&tlng=en_d_0100-6916>. Acesso em: ago. 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes et al.; PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). **A Prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP. Papyrus, 2001.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. O Papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes et al. (Coord.). **A Prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP. Papyrus, 2001.

FERNANDES, Antônia Terra de Calazans. Currículo, professor e ensino de História. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreria dos Santos; CAINELLI, Marlene Rosa (Org.). **III Encontro: Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999. p. 371-378.

_____. **Universidade e escola: estratégias de articulação**. In: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SABERES E PRÁTICAS. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, 1., 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, out. 2005.

FENELON, Déa Ribeiro. A questão de Estudos Sociais. **Caderno Cedes - Centro de Estudos Educação e Sociedade**. São Paulo, v. 10, p. 11-22, nov. 1985.

FONSECA, Selva G. **Caminhos da história ensinada**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FONSECA, Selva G.; SILVA, Marcos. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. **História e ensino de história**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREITAS, Itamar. Parte I: Itinerários do Ensino Superior de História no Brasil (Primeiras Leituras). In: FREITAS, Itamar. **Histórias do ensino de história no Brasil (1890-1945)**. São Cristóvão/ Aracaju: Ed. UFS/ Fundação Oviêdo Teixeira, 2006. p. 11-28

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**. pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GIESTA, Nágila Caporlingua. Professores de Licenciaturas: concepções sobre aprender. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO- ANPED: Educação não é privilégio, 23., 2000, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0836t.PDF>>. Acesso em: nov. 2007.

GONÇALVEZ, Pedro W. Saberes pedagógicos: atividade docente em geografia. ANPED. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/t0471110969795.doc>>. Acesso em: ago. 2008.

HILDELBRANDO, Gilberto. **A Dicotomia entre forma e conteúdo no ensino de história no 2º grau – Habilitação Magistério – No período de implantação de Lei n.º 5.692/71**. 1997. (Monografia na Área de História)- Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

LELIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=10173302001000100004&Ing=pt&nrm=isso&ting=pt>. Acesso em: 29 maio 2008.

LIMA, Idelsuite de Sousa. Múltiplas faces nas políticas curriculares. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu-MG: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT12-3973--Int.pdf>. Acesso em: dez. 2008.

LORENZI, Marlene G. Rego; CENZNE, Andréa N.; Montagner, Rosangela; CUNHA, Jorge L. Concepções do ensino de história no processo de formação. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; CAINELLI, Marlene Rosa. **III Encontro: Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999. p. 67-75,

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Antônio C. Pereira. Ensino Superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **4-Acta Cirúrgica Brasileira – Vol 17 (Suplemento) 2002**. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/acb/v17s3/15255.pdf>. Acesso em: agosto de 2008.

MELO, Márcia M. de Oliveira. **A construção do saber docente: entre a formação e o trabalho**. GT4 – ANPED. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/marciamariamelot04.rtf>>. Acesso em: 12 jun. 2008.

MESQUITA, Ilka Migilo de; ZAMBONI, Ernesta. Diretrizes Curriculares: currículos para a formação do professor? **Revista do Laboratório de Ensino de História da UFF**, Niterói, v. 6, n. 6, p. 5-17, jul. 2007.

MOLINA, Ana H.; ALMEIDA, Mariana J. de C.; CAINELLI, Marlene Rosa. Estágio supervisionado através de projetos temáticos. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTÁGIOS “ASPECTOS ETICOS E LEGAIS”, 1., 1997, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 1997. p. 297-300.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. O Lugar da prática de ensino na formação do professor: um espaço de socialização profissional. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; CAINELLI, Marlene Rosa. **III Encontro: Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999. p. 122-134.

_____. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002. p. 129-147.

_____. Os saberes que ensinam: o saber escolar. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, p.81-111.

MORAES, Aírton de. Historiografia e ensino de história: algumas reflexões sobre o ensino fundamental. **Revista do Laboratório de Ensino de História**, Londrina, v. 12, p. 9-34, ago. 2006.

_____. **As concepções de história presentes no ensino fundamental**: as relações entre a historiografia, metodologias e o ensino de História. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: A compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

NIKITIUK, Sônia M. Leite. Refletindo sobre a formação de professores. In: NETO, José M. Arias (Org.). **Dez Anos de Pesquisas em ensino de história**. Londrina, PR: AtritoArt, 2005, p. 82-92.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1995, p. 15-33.

NUNES, Célia Maria Fernades. Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n.74, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2008.

OLIVEIRA, Vera Cristina de. O Estágio Curricular de Ensino de Alunos do Curso de História da UFSC: alguns elementos para compreensão de sua formação inicial para professor. In: NETO, José M. Arias (Org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina, PR: AtritoArt, 2005. p. 339-347.

OLIVEIRA, Fábio Ruela. **História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis (1958 – 1964). Memória de um Instituto Superior no interior paulista**. 2002. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual Paulista, “Júlio de Mesquita Filho”, Assis.

PEREIRA, Júlio E. Diniz. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente.

Educação & Sociedade, ano 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173301999000300006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: ago. 2008.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. A prática de ensino e o estágio supervisionado: uma aproximação da realidade escolar e a prática de reflexão. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes et al. (Coord.). **A Prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 15- 31.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Docência em formação. Série Saberes Pedagógicos).

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PRADO, Eliane Mimesse. **As Práticas dos professores de história nas Escolas Estaduais Paulistas nas décadas de 1970 e 1980**. 2004. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

RANZI, Serlei Maria Fischer. O Lugar da Prática de Ensino na Produção do Saber Escolar. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; CAINELLI, Marlene Rosa. **III Encontro: Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999. p.135-142.

RANZI, Serlei M. F.; MARTINS, Cláudia R.K. Profissão docente: formação e prática de professores de história no ensino médio. **Revista do Laboratório de Ensino de História**, Londrina, v. 9, p. 273-299, 2003.

REIS, José C. **A História entre a filosofia e a ciência**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930 -1973)**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes Ltda, 1987.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da Ciência Histórica**. Brasília: Ed. UNB, 2001.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Revista Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul./dez. 2006.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, set./dez. 2004. Dossiê “Globalização e Educação: Precarização do trabalho docente- II”. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 13 jun. 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Os Parâmetros Curriculares e a Formação do Professor: algumas reflexões. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreria dos Santos;

CAINELLI, Marlene Rosa (Org.). **III Encontro: Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999. p. 362-378.

SEFFNER, Fernando. Teoria, metodologia e ensino de História. In: GUAZZELLI, César A. B. et al. (Orgs.). **Questões de teoria e metodologia da história**. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2000. p. 257-288.

SILVA, Maria Luciana Brandão. **Trajetórias de Vida: um estudo de processos formativos de professores de História**. Coronel Fabriciano: Unileste MG, 2004.

_____. Trajetória de vida: um estudo de processos formativos de professores de História. In: NETO, José M. Arias (Org.). **Dez Anos de Pesquisas em Ensino de História**. Londrina, PR: AtritoArt, 2005. p. 514-521.

SILVA, Marilda da. Narrativas de formação e estágio supervisionado: reflexão sobre uma parceria pedagógica para ser aproveitada na formação de professores. In: BARBOSA, Raquel L. L. (Org.). **Trajetórias e Perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004. p. 371-381.

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

TEIXEIRA, R. M.; GRIGOLI, J. A. G.; LIMA, C. M. de. **Saberes de Professores e Ambigüidade da Prática Docente na Rede Pública de Campo Grande, MS**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.or.br/reunioes/25/lenymartinsteixeirat08.rtf>> Acesso em: 23 out. 2008.

TETART, Philippe. **Pequena história dos historiadores**. Bauru: Edusc, 2000.

TIMBÓ, Isaíde Bandeira. Alternativa de intervenção social para o estágio supervisionado: minicursos em questão. **Revista do Laboratório de Ensino de História**, Londrina, v. 12, p. 123-140, 2006.

VILLALTA, Luiz Carlos. Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de História: alternativas em perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.13, n.25/26, p. 223-232, set. 1992/ago.1993.

ZAMBONI, Ernesta. Projeto pedagógico dos parâmetros curriculares nacionais: identidade nacional e consciência histórica. **Revista do Laboratório de Ensino de História**, Londrina, v. 9, p. 97-107, 2003.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. ° 0232/2002, aprovado em 06 de agosto de 2002. Consulta sobre o art. 65 da LDB 9.394/96 e Parecer CES/CNE 744/97, que tratam da prática de ensino nos cursos de licenciatura. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 2 set. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (Câmara Superior de Educação). **Parecer n. ° 1.363, aprovado em 12 de dezembro de 2001**. Retificação do Parecer CNE/ CES 492 / 2001,

que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (Conselho Pleno). **Parecer n.º 28, aprovado em 2 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao Parecer do Conselho Nacional de Educação (Conselho Pleno) n.º 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.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (Conselho Pleno). **Parecer n.º 9, aprovado em 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciaturas de graduação plena.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (Câmara Superior de Educação). **Parecer n.º 492, aprovado em 3 de abril de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História.

SITES:

http://www.assis.unesp.br/int_conteudo_sem_img.php?conteudo=355

http://www.assis.unesp.br/departamentos/edu/index_portal.php

http://users.femanet.com.br/~etea/historia_escola.asp

APÊNDICES

APÊNDICE A

Modelo do questionário de coleta de dados para o desenvolvimento da pesquisa de campo.

Após a seleção dos participantes, elaboramos o questionário que seria nosso instrumento de coleta de dados. Respondido por ex-alunos da História, da Universidade Estadual Paulista, campus de Assis, o questionário era composto por questões abertas e fechadas.

Questionário de Coleta de dados para o desenvolvimento da pesquisa.

Público alvo: ex-alunos do curso de História da Universidade Estadual Paulista, campus de Assis.

Senhores (as) Professores (as)

Meu nome é Mariana Reis Feitosa. Sou formada em História pela Universidade Estadual Paulista, campus de Assis, atualmente estou desenvolvendo pesquisa de mestrado pela Universidade Estadual de Londrina, tendo como orientadora a Prof^a.Dr.^a. Marlene Rosa Cainelli. Meu objeto de pesquisa é a formação inicial do professor de História, focando, principalmente no significado que a disciplina Metodologia de Prática de Ensino e Estágio pode ter tido nessa formação. Para prosseguir minha pesquisa precisa da sua colaboração respondendo ao questionário, abaixo. Este questionário foi proposto a 10 professores do Ensino Fundamental, Médio e / ou Superior e tem como objetivo fazer uma experimentação da possibilidade de realização da pesquisa via este instrumento. Conto com a colaboração de vocês e, desde já, agradeço.

1-Sexo:

- Masculino
- Feminino

2- Idade:

- entre 21 e 30 anos
- entre 31 e 40 anos
- entre 41 e 50 anos
- entre 51 e 60 anos
- mais de 61 anos

3-Formação:

- Ensino superior completo
- Especialista
- Mestre
- Doutor
- Outros (mestrando)

4-Atualmente você está ministrando aula para :

- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Ensino Superior
- Pós-graduação
- Outros

5-Atualmente você está ministrando aula em instituição:

- Pública
- Privada
- Em ambas
- Outras

6-Em que ano concluiu o curso de licenciatura plena em História, na Universidade Estadual Paulista, campus de Assis?

7-Há quanto tempo você atua como professor (a) de História?

8-O que você entende por História?

9-Qual a função do Ensino de História?

10-Qual sua maior dificuldade com o ensino de História?

11- Quando iniciou o magistério encontrou dificuldade (s)? Qual(s). Fale sobre ela (s).

12- Qual a sua concepção de Estágio?

13- Como foi realizado seu estágio obrigatório durante o curso de graduação em História, na Universidade Estadual Paulista, campus de Assis? Comente sobre as observações e regências realizadas, destacando o número de aulas e sua forma de atuação.

14- Em sua opinião, as propostas de estágio estavam adequadas às necessidades da escola?

15- No seu curso existia relação entre as disciplinas de fundamentos da Educação, como Didática de Ensino ou Psicologia da Educação e o estágio?

16- Em sua opinião as disciplinas pedagógicas contribuíram para sua formação inicial? Justifique sua resposta

17- Em sua opinião, de que maneira a disciplina de Metodologia e Prática de Ensino contribuiu para sua formação inicial do professor de História?

ANEXOS

ANEXO A

Atos legais a respeito da criação do curso

ATOS LEGAIS

O reconhecimento do curso, processo número 715/66, foi chancelado pelo Conselho Estadual de Educação e publicado no D.O. de 31/03/67. A promulgação deu-se através do decreto número 47.984, de 06 de Abril de 1967.

Em 1976, com a criação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras passou a se chamar Instituto de Letras, História e Psicologia. A estrutura curricular do Curso de História foi reformulada em 31/03/78, pela Resolução UNESP número 14, constante do processo de número 42/77, publicada no D. O. de 07 de Abril de 1978.

O Projeto Pedagógico implantado em 1996 foi o resultado de uma avaliação, por parte de professores e alunos, dos conteúdos e das metodologias até então utilizados. Para tanto, em 1992, o Conselho de Curso de História promoveu reuniões de professores e alunos, onde se decidiu organizar grupos de trabalho para a discussão de questões específicas relativas ao Curso de História. Os grupos elaboraram documentos que expressavam, de uma maneira geral, princípios básicos que deveriam ser levados em consideração tanto pelos docentes quanto pelos discentes do curso. Esses princípios se traduziram em proposta de reformulação curricular, de avaliação sistemática do curso e de incremento das atividades de extensão. Foi realizado um “Fórum” de debate com o objetivo de estabelecer novas diretrizes, realizado nos dias 27 e 28/04/92. As conclusões do “Fórum” foram debatidas em reunião plenária de professores e alunos. Esses debates subsidiaram a elaboração de um novo Projeto Pedagógico, implantado em 1996 e que substituiu aquele que vigorava desde 1978. (RESOLUÇÃO UNESP Nº 72 DE 14 DE NOVEMBRO DE 1995)

No ano de 2004, foi elaborada uma Proposta de Reestruturação Curricular, cuja implantação está em curso desde 2005 e visa ao atendimento das novas exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, para os cursos de licenciatura, consubstanciadas no:

- Parecer número 009/2001 do Conselho Nacional de Educação aprovado em 08/05/01. Destacam-se nele:

- atualização e aperfeiçoamento dos formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica;
- relevância da docência como base de formação, em especial tendo como enfoque a relação entre teoria e prática;
- promoção da atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos.
- Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP2, de 19 de fevereiro de 2002, que define a carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica:
 - 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
 - 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
 - 1800 horas de aulas para os conteúdos de natureza científica.

A resolução que regulamenta este projeto pedagógico é a Resolução UNESP Nº 39, DE 14 DE ABRIL DE 2005.

O histórico da instituição e do Curso de História pode ser acessado pelo site

<http://www.assis.unesp.br/apresentacao.php> - Instituição

http://www.assis.unesp.br/departamentos/depart_historia.php - História

CARACTERIZAÇÃO DA INFRA-ESTRUTURA FÍSICA DA INSTITUIÇÃO RESERVADA PARA O CURSO

<i>Instalação</i>	<i>Quantidade</i>	<i>Capacidade</i>	<i>Observações</i>
Sala de Aula*	4	45 alunos	Microcomputador, multimídia, retroprojetor, aparelho de televisão e de vídeo e dvd
Laboratórios (Informática)	1	29 alunos	29 microcomputadores, 01 impressora jato de tinta, 03 impressoras matriciais e (01) nobreak. O laboratório está dividido em três salas climatizadas (pesquisa na Internet, digitação e impressão), todos os micros conectados na UnespNet.

ANEXO B

Caracterização da infra- estrutura Física da Instituição reservada ao curso

- atualização e aperfeiçoamento dos formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica;
- relevância da docência como base de formação, em especial tendo como enfoque a relação entre teoria e prática;
- promoção da atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos.
- Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP2, de 19 de fevereiro de 2002, que define a carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica:
 - 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
 - 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
 - 1800 horas de aulas para os conteúdos de natureza científica.

A resolução que regulamenta este projeto pedagógico é a Resolução UNESP Nº 39, DE 14 DE ABRIL DE 2005.

O histórico da instituição e do Curso de História pode ser acessado pelo site

<http://www.assis.unesp.br/apresentacao.php> - Instituição

http://www.assis.unesp.br/departamentos/depart_historia.php - História

CARACTERIZAÇÃO DA INFRA-ESTRUTURA FÍSICA DA INSTITUIÇÃO RESERVADA PARA O CURSO

<i>Instalação</i>	<i>Quantidade</i>	<i>Capacidade</i>	<i>Observações</i>
Sala de Aula*	4	45 alunos	Microcomputador, multimídia, retroprojetor, aparelho de televisão e de vídeo e dvd
Laboratórios (Informática)	1	29 alunos	29 microcomputadores, 01 impressora jato de tinta, 03 impressoras matriciais e (01) nobreak. O laboratório está dividido em três salas climatizadas (pesquisa na Internet, digitação e impressão), todos os micros conectados na UnespNet.

Apoio	1	---	Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa - CEDAP
Minianfiteatro	1	60 pessoas	Microcomputador, multimídia, retroprojeter, aparelho de televisão e de vídeo e dvd
Anfiteatro	1	170 pessoas	Microcomputador, multimídia, retroprojeter, telão para projeção de vídeo e dvd. Capacidade para filmagens e gravações de eventos.
Salão de Atos	1	190 pessoas	Microcomputador, multimídia, retroprojeter, telão para projeção de vídeo e dvd. Capacidade para filmagens e gravações de eventos.
Miniauditório da Biblioteca	1	40 pessoas	Microcomputador, multimídia, retroprojeter, aparelho de televisão e de vídeo e dvd
Sala de geração de videoconferência	1	---	Características e aparelhos: VCON MediaConnect 8000 Model 3, Câmera de Vídeo (modelo EVI-D30 / FcclD: AK8EVID30), Câmera para Documentos, Amjeon (modelo SMP-16), Comutador de Vídeo, Kramer (modelo VS 55V), TV 33" Philco (modelo PCS 3320), 2 VCRs Estéreo Philco (modelo PVC HF 16), UPS (no-break) 1250VA, Advanced (modelo ADV1250), 2 Monitores de Vídeo para computador, 15" AOC (modelo 5em), 1 Microcomputador de mesa com saída de vídeo S-VHS (Intel Pentium III, 750 MHz, 128 Mb de RAM), 2 Microcomputadores de mesa para monitoração da sessão (Intel Celeron II, 700 MHz, 64 Mb de RAM), 1 Microcomputador IBM NetVista (Intel Pentium 4, 1600MHz, 128 Mb de RAM), Impressora jato de tinta, Xerox (modelo Docuprint M750).
Sala de projeção de videoconferência	1	40 pessoas	Sistema de videoconferência VCON Falcon IP model 1, microcomputador de mesa (PIV, 2.6 GHz, 512 de memória SDRAM, 120 Gb de HD), monitor de TV 33, monitor de Tela de 900 mm, videocassete e comutador de vídeo.

* Estas são de uso exclusivo do curso. Além destas, o curso pode contar com toda a infra-estrutura física do campus que é composta por salas de aulas em várias edificações. As distribuições destas salas são realizadas conforme os planejamentos administrativo e pedagógico.

ANEXO C

Dados a respeito da biblioteca

BIBLIOTECA

A biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Assis é reconhecida nacionalmente por sua qualidade e atualização. Ela é considerada o mais importante centro do interior do Estado de São Paulo em relação a acervos de ciências humanas. Reúne um conjunto livros, periódicos, obras raras de História, Ciências Sociais, Letras, Filosofia, Psicologia, Biologia e Biotecnologia, cuja magnitude é comparável a bibliotecas de excelente nível dos grandes centros urbanos do Brasil. A biblioteca também abriga uma videoteca amplamente utilizada nos cursos, formada por filmes de ficção e documentários, assim como a gravação dos eventos da faculdade, tais como a Semana de História, palestras e mesas-redondas.

A biblioteca conta ademais com sistema de consulta de acervo informatizado, bases de dados em CD-Rom relativos à área de História e Ciências Sociais e computadores para pesquisa na Internet. Estão alocados 46 micros conectados na UnespNet, dentre estes 20 são para atendimento a usuários (Docentes, Pós-Graduandos e Graduandos).

Bases de Dados disponíveis em Rede: ProQuest Dissertations and Theses; SCIELO; CAPES – Periódicos nacionais e internacionais; Current Contents Connect; UNIBIBLI; Cambridge Scientific Abstracts.

Principais Bases de Dados de Ciências Humanas em CD ROM: UFSCAR; Catálogo da Produção Intelectual; Historical Abstracts; Education Abstracts; BNLIBRIS (Biblioteca Nacional – RJ) e UNESCO.

O número de usuários da Biblioteca é de 2.716 matriculados, compostos de professores, alunos de graduação e pós-graduação e funcionários da FCL. A Biblioteca possui bases de dados em CD-ROM, utilizadas por professores e alunos da graduação e pós-graduação. Dentre as bases de dados afins ao Curso de História, destacam-se Historical Abstracts, Unibibli, Education Index, Index Translation, UFSCAR, UNESCO, IBICT.

Caracterização da infra-Estrutura da Biblioteca:

Área	1.454 m ² , em dois pavimentos
Tipo de Acesso	(X) livre () através de funcionários
É específica para o curso?	(X) não () sim () específica da área
Total do acervo	80.300 livros tombados
Total de livros para o curso	18.081 livros tombados
Periódicos	1.695 títulos de periódicos (nacionais e estrangeiros) 61.348 fascículos
Teses e Dissertações	2.207 teses e dissertações
Obras Raras e coleções especiais	2.500 obras

ANEXO D

Centro de documentação e apoio à pesquisa (CEDAP)

1.2 Disciplinas/Créditos mínimos para a conclusão do curso

Etapas Curriculares	Proposta anterior		Proposta Nova	
	Créditos	Carga Horária	Créditos	Carga Horária
Disciplinas Obrigatórias para formação Básica – Conteúdo Teórico	85	1275	85	1275
Disciplinas Obrigatórias de Formação Metodológicas – Conteúdo Teórico	25	375	25	375
Disciplinas Pedagógicas (teóricas)	15	225	15	225
Prática de ensino vivenciada ao longo do Curso (como componente curricular)	30	450	30	450
Disciplinas optativas	20	300	20	300
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	15	225	15	225
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado	20	300	27	405
Total	210	3150	217	3255

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E APOIO À PESQUISA (CEDAP)

O Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa (CEDAP), Unidade Auxiliar Simples da FCLAs, atua nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, atendendo o público usuário e estagiários. Abriga projetos internos e outros desenvolvidos por docentes credenciados junto ao CEDAP e por seus orientandos. Desenvolve, também, atividades de formação do seu pessoal técnico-administrativo. Possui uma sub-rede instalada com 1 servidor e 5 estações de trabalho (10 micros, 5 impressoras 3 scanners)

O CEDAP promove, bianualmente, o *Encontro do CEDAP*, tendo sido realizados, até 2006, quatro encontros. Organiza, igualmente, cursos de extensão universitária nas áreas de patrimônio cultural e de organização de arquivos, com o intuito de propiciar formação teórica aos estagiários e demais interessados nestes campos do conhecimento.

No ano de 2005 foi lançada a revista eletrônica *Patrimônio e Memória*, propiciando a divulgação de reflexões sobre temas variados, a partir de pesquisas inéditas no campo do patrimônio cultural.

Os Encontros do CEDAP e seus temas foram os seguintes:

1997 - I ENCONTRO DO CEDAP: Arquivos, Patrimônio e Memória.

2000 - II ENCONTRO DO CEDAP: Arquivos, Memória e Tecnologia.

2004 - III ENCONTRO DO CEDAP: Os acervos patrimoniais nas celebrações.

2006 - IV ENCONTRO DO CEDAP: Acervos pessoais e memória coletiva.

O CEDAP desenvolve três projetos institucionais de extensão universitária, apoiados pela PROEX – Pró-Reitoria de Extensão –, nas áreas do patrimônio cultural e de organização de arquivos, relacionados ao seu acervo, a partir dos quais se dá o aprendizado dos alunos que realizam o estágio oferecido pelo Centro. Esses projetos são desenvolvidos por professores credenciados no Centro e por técnicos especializados de seu quadro funcional. Dentre os objetivos desses projetos destacam-se a preservação do patrimônio histórico-cultural e o desenvolvimento de uma consciência coletiva local e regional sobre a necessidade de preservar o acervo documental de nossa história.

Os projetos desenvolvidos pelo CEDAP são:

1. Periódicos anarquistas: Coleção Canto Libertário, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Zélia Lopes da Silva, do Departamento de História. O projeto tem por objetivo a preservação e a catalogação descritivas dos periódicos existentes na coleção Canto Libertário e a elaboração de verbetes para inserção e disponibilização dos dados na Home-Page do CEDAP.


2. Fontes Judiciais: Organização do Arquivo de Processos do Fórum da Comarca de Assis, coordenado pela Dra. Célia Reis Camargo, do Departamento de História, e por Marlene Aparecida de Souza Gasque, Historiógrafa do CEDAP. O Convênio entre a UNESP e o Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, que transferiu a custódia do Arquivo do Fórum da Comarca de Assis para o CEDAP, tem como objetivo a preservação da Memória Regional e a preservação dos documentos de valor histórico do poder judiciário e, em consequência, a organização dessa documentação, a fim de viabilizar o acesso a essa valiosa fonte de informação para a pesquisa em diferentes áreas do conhecimento. O arquivo é composto por processos cíveis, criminais e trabalhistas referentes ao período de 1890 a 1980, dos Cartórios do 1º, 2º e 3º Ofícios, totalizando 1.725 caixas com aproximadamente 50 mil processos. O projeto tem por objetivo a organização do Arquivo, bem como a coleta de informações que compõem o sistema informatizado de dados sobre a

história do poder judiciário em Assis e região, com a finalidade de preservar a Memória Regional, bem como dar apoio às atividades de pesquisa e extensão universitária.

3. Preservação, organização e acesso à Hemeroteca do CEDAP, coordenado pela Dr^a. Tania Regina de Luca, do Departamento de História, e por Marlene Aparecida de Souza Gasque. Historiógrafa do CEDAP. A Hemeroteca do CEDAP tem sido fonte primordial para inúmeras pesquisas desenvolvidas no Campus de Assis pelos cursos de Letras e História, além de atender à comunidade em geral. O projeto a ela vinculado desenvolve-se, de forma contínua, em diferentes frentes de trabalho, geralmente concomitantes. A primeira é o acondicionamento adequado dos periódicos, tendo em vista a sua preservação, e a microfilmagem de coleções raras de periódicos, em estado ruim de conservação, para evitar o manuseio das mesmas se e assim garantir sua preservação. Outra é a catalogação dos periódicos, visando à sua informatização para um acesso mais eficiente. O terceiro trabalho desenvolvido junto à Hemeroteca é a catalogação temática, seguida de indexação orientada por docentes dos cursos de Letras e História, por meio de projetos de iniciação científica, em que um dos produtos (repertórios) permanece no Centro e constitui importante instrumento para a agilização da pesquisa. O objetivo do projeto, portanto, é a organização, sistematização e acesso amplo a informações contidas na Hemeroteca do CEDAP, inclusive via Internet, por meio das seguintes atividades: 1. Preservação das coleções de periódicos pelo acondicionamento adequado e microfilmagem de coleções em estado de conservação precário; 2. Catalogação e indexação temática e geral das coleções; e 3. Desenvolvimento de sistema de gerenciamento informatizado de dados das coleções, com a finalidade de agilizar a pesquisa. O projeto é de execução contínua, uma vez que o acervo da Hemeroteca vem sendo ampliado constantemente por meio da doação de coleções de periódicos e da incorporação de microfilmes pelo “Programa de Aquisição de Periódicos Microfilmados”, adquiridos geralmente da Biblioteca Nacional, detentora das matrizes. O Projeto conta, ainda, com a catalogação e indexação temática, realizada por orientandos de professores credenciados junto ao CEDAP. O projeto conta com o apoio institucional da PROEX, aprovado como Projeto de Extensão Universitária. Recebeu também financiamento da FAPESP para aquisição de equipamentos, material de consumo e serviços de terceiros para elaboração do Sistema de Gerenciamento de Dados da Coleção de Periódicos.

ANEXO E

Histórico escolar de aluno formado em 1982.

unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
CAMPUS DE ASSIS
INSTITUTO DE LETRAS, HISTÓRIA E PSICOLOGIA

HISTÓRICO ESCOLAR

CURSO: História - Licenciatura Plena
HABILITAÇÃO: Licenciada em História
DECRETO DE RECONHECIMENTO: 47.884/67

1 - IDENTIFICAÇÃO
Nome: EUNICE DOS REIS FEITOSA
Filiação: Eduardo Americo dos Reis e Ana Pereira dos Reis
Data de nascimento: 13 / 11 / 53 Local: Assis Estado: Sp.
Certificado militar n.º Série Data da expedição

2 - CURSO DE 2.º GRAU
Estabelecimento: CSG "Prof. Ernani Rodrigues"
Cidade: Assis Estado: Sp. Data da conclusão: / / 1973

3 - CONCURSO VESTIBULAR Class.:
Data: 07 a 10/1/79 Total de pontos: 258 Entidade realizadora: FUVEST

4 - DATA DA MATRÍCULA 05 / 02 / 1979

DISCIPLINAS	CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA	ESTÁGIO	NOTA
<u>1 979</u>				
Introdução aos Estudos Históricos	8	120		6,0
Geografia	6	90		8,0
História Antiga I	8	122		8,5
História Medieval I	8	122		6,0
História da Filosofia I	6	90		7,0
Antropologia	7	108		8,5
Economia	6	92		10,0
<u>1 980</u>				
História da América I	8	124		7,0

Mod. SAE/32-Gráfica ILHPA

DISCIPLINAS	CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA	ESTÁGIO	NOTA
História do Brasil I	8	120		7,6
História Contemporânea I	8	120		7,5
Sociologia I	7	110		8,0
História Moderna I	8	127		6,0
1981				
Didática	5	75		8,0
Estrutura do Ensino de 1º e 2º Graus	5	77		9,0
História Medieval II	6	90		5,5
História do Brasil II	10	150		6,5
História da América II	10	150		8,5
Antropologia e Sociologia do Brasil	6	90		6,8
História Moderna II	6	91		7,0
História Antiga II	6	101		7,5
1982				
Educação Física	4	60		Aprov.
Teoria da História	8	120		7,5
Historiografia (Opção)	10	150		5,5
História das Doutrinas Econômicas (Opção)	10	150		7,0
Prática de Ens. de História e Est. Superv.	10	150		8,0
Psicologia da Educação	05	75		8,5
Estudo de Problemas Brasileiros	04	60		8,0
História do Brasil III	10	150		8,0
x				
x				
x				
TOTAL	203	3084		
OBS.:				
<p>Data da conclusão do curso <u>30</u> / <u>11</u> / <u>82</u> Data da colação de grau <u>17</u> / <u>12</u> / <u>82</u></p> <p>Data da expedição do diploma <u>17</u> / <u>12</u> / <u>82</u> Título Obtido <u>Lic. em História</u></p> <p>Assis, <u>17</u> de <u>dezembro</u> de <u>1982</u></p>				
<p><i>Aparecida Carlos Carricondo</i> Aparecida Carlos Carricondo Assistente Técnico de Direção II - Subst.º RG (SP) 4.970.418</p>		<p><i>Sonia Maria Nogueira</i> SONIA MARIA NOGUEIRA R. G. 7.189.442 Chefe de Seção (Administração Geral) Subst.</p>		

ANEXO F

Plano de Ensino da Disciplina Prática de Ensino de História do ano de 1987

POLHA n.º	24
PROC.	20187
a)	el

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
INSTITUTO DE LETRAS, HISTÓRIA E PSICOLOGIA DE ASSIS

PLANO DE ENSINO


ANO LETIVO DE 1987

DEPARTAMENTO: Educação
DISCIPLINA : Prática de Ensino de História
PROFESSORA RESPONSÁVEL: Maria Luiza de Paiva Melo Moraes
CARGA HORÁRIA SEMANAL: 1º semestre: 3 h/a e 2h/e
2º semestre: 2 h/a e 3h/e
CARGA HORÁRIA TOTAL: 150 horas
NÚMERO DE CRÉDITOS A SEREM CUMPRIDOS: 10 (dez)

I. OBJETIVOS

a) Objetivos da disciplina na organização da licença

- Proporcionar ao licenciando de História oportuni-
dades para aquisição de conhecimentos, habilida-
des e experiências profissionalizantes, que o
tornem apto a dirigir com eficiência o processo
de ensino.
- Despertar no licenciando a possibilidade objetiva
de avaliação de potencialidades existentes nele
como educador, desenvolvendo e formando hábitos de
observação, reflexão, espírito crítico e análise so-
bre o seu próprio trabalho.



POLHA n.º	25
PROC.	20184
a)	OP

-2-

b) Objetivos do plano de estudos do ano

- Delimitar o campo de Prática de Ensino de História.
- Relacionar Educação e História.
- Analisar a situação do ensino de História no 1º e 2º graus.
- Estabelecer as principais etapas do planejamento do curso de História no 1º e 2º graus.
- Analisar os conteúdos programáticos de História para o 1º e 2º graus.
- Analisar os livros didáticos de História para o 1º e 2º graus.
- Verificar a importância do ensino de História na formação do aluno de 1º e 2º graus.
- Analisar a função do Ensino de História no 1º e 2º graus.
- * Refletir sobre o papel do professor de História no ensino de 1º e 2º graus.

II- CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: TEMAS DO CURSO

Tema Geral: O Professor de História nas Escolas de 1º e 2º graus.

1. Prática de Ensino: conceituação e objetivos.
2. Estágios: conceituação e objetivos



FOLHA n.º	26
PROC.	20187
n)	OP

-3-

3. O ensino de História: objetivos do ensino de História no 1º e 2º graus. Delimitação de um campo de estudo.
4. O ensino de História: escolha de metodologia e objetivos.
5. Os conteúdos programáticos de História para 1º e 2º graus.
6. O planejamento anual: objetivos e elaboração.
7. Os livros didáticos de História para 1º e 2º graus.
8. A avaliação do rendimento escolar.
9. A função docente: revisão crítica do papel do professor no ensino de 1º e 2º graus.
10. O ensino de História e a realidade em que vivemos.

III- METODOLOGIA DO ENSINO

- Aulas prático-expositivas
- Leituras programadas
- Orientação de estágios
- Entrevistas individuais

IV- ATIVIDADES DISCENTES

- Leitura e discussão de textos básicos



FOLHA n.º	27
PROC.	20/87
a)	OP

- Atividades de estágio supervisionado:
1. Estágio nas Escolas Estaduais de 1º e 2º graus:
 - 1.1 Estágio de Observação
 - 1.2 Estágio de Participação: recuperação- reforço e minicursos
 - 1.3 Aula- Regência
 2. Atividades de estágio relacionadas com a docência:
 - 2.1 Relatório dos estágios de observação e participação
 - 2.2 Plano da Aula-Regência
 - 2.3 Plano Anual de História para uma série de 1º ou 2º graus
 - 2.4 Resenha de um livro didático de História de 1º ou 2º graus.

V- DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA

- Aulas expositivas e/ou discussão de textos básicos: 3 aulas por semana (1º semestre) - 2 aulas p/semana (2º semestre)
- Atividades de estágio supervisionado: 2 horas-aula por semana (1º semestre), 3 horas-aula por semana (2º semestre)

VI- NÚMERO MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA

Diurno: 20

Noturno: 40



FOLHA n.º	28
PROC.	20/84
a)	ll

-5-

VII- CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

- Aulas expositivas e leituras programadas- 25 pontos
- Discussões e entrevistas - 25 pontos
- Atividades de estágio supervisionado - 50 pontos

VIII- BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- Brejon, Moisés- Estágios: Licenciaturas, pedagogia, magistério de 1º e 2º graus, cursos normais, São Paulo, Pioneira, 1974.
- CABRINI, Conceição et alii- O Ensino de História- Revisão urgente, São Paulo, Brasiliense, 1986.
- CADERNOS DO CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade) Nº 10 "A Prática de Ensino de História". UNICAMP, Campinas, 1983.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de- Prática de Ensino: Os estágios na Formação do Professor. São Paulo, Pioneira, 1985.
- CECCON, Claudis e outros- A Vida na Escola e a Escola na Vida. 5ª ed., Petrópolis, Vozes, 1982.
- FENELON, Déa Ribeiro- A Formação do Profissional de História e a Realidade do Ensino. In Projeto História 2. Campinas, UNICAMP, 1983.
- FREIRE, Paulo- Educação e Mudança. Trad. de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.



FOLHA n.º	29
PROC.	20/17
a)	ll

-6-

- GADOTTI, Moacir- Freire, Paulo e Guimarães, Sérgio.
Pedagogia: Diálogo e Conflito. São Paulo, Cortez, 1985.
- GLEZER, Raquel - Novos Livros e Velhas Idéias. Revista de História 7. São Paulo, Ed.Marco Zero, 1984, mar., p. 149 a 154.
- LIMA, Lauro de Oliveira- A Escola Secundária Moderna. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1970.
-Escola no Futuro. Orientação para os Professores de Prática de Ensino. 3ª ed., Petrópolis, Vozes, 1979.
- NEVES, M. Aparecida Mamede- Ensinando e Aprendendo História. S.P., EPU, 1985.
- NIDELCOFF, Maria Teresa- A Escola e a Compreensão da Realidade. 6ª ed., Brasiliense, 1982.
- Uma Escola para o Povo. 10ª ed., S.Paulo, Brasiliense, 1981.
- RIBEIRO, Jr., José- O ensino de História e o Contemporâneo Histórico. Anais de História (Departamento de História, Fac. de Filosofia, Ciências e Letras de Assis), Assis, S.Paulo, 1977, Ano IX, p.9/24.
- SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. CODENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. Coletânea de Documentos Históricos para o Primeiro Grau. S. Paulo, SE/CENP, 1979.
- PROPOSTA CURRICULAR para o Ensino de História -1ª grau (2ª edição preliminar).S.Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 1986.



FOLHA n.º 30
PROC. 20/84
a) <i>el</i>

SAVIANI, Dermeval- Escola e Democracia. 10ª ed., S. Paulo, Cortez, 1986.

SILVA, Marcos A. da (organizador)- Repensando a História. Rio de Janeiro, Ed.Marco Zero, 1984.

Assis, novembro de 1986.

M. Moraes

Maria Luiza de Paiva Melo Moraes

Aprovado pelo Conselho do Departamento de Educação
em reunião de 5/12/86

M. Moraes
Chefe de Departamento



FOLHA n.º	31
PROC.	20184
a)	BA

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
 Instituto de Letras, História e Psicologia
 - CAMPUS DE ASSIS -

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PLANO DE ENSINO DE Prática de Ensino de História

1. Aprovado pelo Conselho do Departamento de Educação
 em reunião de 05/12/86
2. Parecer favorável da Câmara de Graduação manifestado em
 reunião de 10 de dezembro de 1986.
3. Aprovado pela Congregação em reunião de 11 de dezembro
 de 1986.

Divisão Técnica Acadêmica, aos 12 de dezembro de 1986.

M. J. Silveira Bueno
 Maria José Silveira Bueno
 Diretor Técnico Acadêmico
 - Substituto -



ANEXO G

Manual do aluno de História da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2003, p. 30-31

31

8º. Semestre

40. Opativa VII	05	Opativa
41. Opativa VIII	05	Opativa
42. Opativa IX	05	Opativa
43. Opativa X	05	Opativa
44. Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado II (Ingr./97 conforme LDB) (1º e 2º semestres)	05	Obrigatória
45. Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado (1º e 2º semestres)	05	Obrigatória

7.2.2. DISCIPLINAS/CRÉDITOS MÍNIMOS PARA A CONCLUSÃO DO CURSO

DISCIPLINAS	CRÉDITOS	HORAS/AULA
Obrigatórias	120	1800
Opativas	040	0600
Pedagógicas	025	0375
Total	185	2775

* Para os ingressantes a partir de 1997, o total de créditos das disciplinas pedagógicas foi ampliado para 35 (525 Horas/Aula), passando o total do curso para 195 (2925 Horas/Aula).

Neste regime, as disciplinas são oferecidas semestralmente, com exceção das disciplinas de Prática de Ensino que são anuais. Assim, notas e matrículas em disciplinas serão semestrais com exceção das disciplinas anuais. O aluno deverá realizar no mínimo 40 créditos em disciplinas opativas.

O aluno terá no mínimo quatro (4) e no máximo sete (7) anos para concluir o curso, podendo suspender sua matrícula por 1 (um) ano, prorrogável por mais 1 (um).

O número máximo de créditos por período letivo é de 25, para o 1º e 2º anos, e de 30, para o 3º e 4º anos

30

3º. Semestre

11. História Moderna I	05	Obrigatória
12. História do Brasil III	05	Obrigatória
13. História da América I	05	Obrigatória
14. Geografia	05	Obrigatória
15. Opativa II	05	Opativa

4º. Semestre

16. História Moderna II	05	Obrigatória
17. História da América II	05	Obrigatória
18. Economia	05	Obrigatória
19. Opativa III	05	Opativa
20. Psicologia da Educação	05	Obrigatória

5º. Semestre

21. História Contemporânea I	05	Obrigatória
22. Teoria da História I	05	Obrigatória
23. Sociologia	05	Obrigatória
24. Estr. Func. Ensino Básico	05	Obrigatória
25. Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado I (Ingr./97 conforme LDB) (1 e 2 semestres)	05	Obrigatória

6º. Semestre

26. História Contemporânea II	05	Obrigatória
27. Teoria da História II	05	Obrigatória
28. História do Brasil IV	05	Obrigatória
29. Opativa IV	05	Opativa
30. Didática	05	Obrigatória
31. Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado II (Ingr./97 conforme LDB) (1 e 2 semestres)	05	Obrigatória

7º. Semestre

33. História do Brasil V	05	Obrigatória
34. Antropologia	05	Obrigatória
35. Opativa V	05	Opativa
36. Opativa VI	05	Opativa
37. Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado (1º e 2º semestres)	05	Obrigatória
38. Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado II (Ingr./97 conforme LDB) (1 e 2 semestres)	05	Obrigatória

ANEXO H

Plano de Ensino da Disciplina Prática de Ensino de História do ano de 1988

FOLHA n.º 39
PROC 1042/87
a) /

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
INSTITUTO DE LETRAS, HISTÓRIA E PSICOLOGIA DE ASSIS

PLANO DE ENSINOANO LETIVO DE 1988

DEPARTAMENTO: Educação

DISCIPLINA: Prática de Ensino de História

PROFESSORA RESPONSÁVEL: Maria Luiza de Paiva Melo Moraes

CARGA HORÁRIA SEMANAL: 1º semestre: 3 h/a e 2h/e

2º semestre: 2 h/a e 3h/

CARGA HORÁRIA TOTAL: 150 horas aula

NÚMERO DE CRÉDITOS A SEREM CUMPRIDOS: 10 (dez)

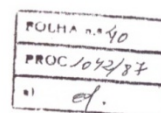
I. OBJETIVOSa) Objetivos da disciplina na organização da licença

- Proporcionar ao licenciando de História oportunidades para aquisição de conhecimentos, habilidades e experiências profissionalizantes, que o tornem apto a dirigir com eficiência o processo de ensino.
- Despertar no licenciando a possibilidade objetiva de avaliação de potencialidades existentes nele como educador, desenvolvendo e formando hábitos de observação, reflexão, espírito crítico e análise sobre o seu próprio trabalho.

b) Objetivos do plano de estudos do ano

- Delimitar o campo de Prática de Ensino de História.
- Relacionar Educação e História.





- 2 -

- Analisar a situação do ensino de História no 1º e 2º graus.
- Estabelecer as principais etapas do planejamento do curso de História no 1º e 2º graus.
- analisar os conteúdos programáticos de História para o 1º e 2º graus.
- Analisar os livros didáticos de História para o 1º e 2º graus.
- Verificar a importância do ensino de História na formação do aluno de 1º e 2º graus.
- Analisar a função do Ensino de História no 1º e 2º graus.
- Refletir sobre o papel do professor de História no ensino de 1º e 2º graus.

II- CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: TEMAS DO CURSO

Tema Geral: O Professor de História nas Escolas de 1º e 2º graus.

1. Prática de Ensino: conceituação e objetivos.
2. Estágios: conceituação e objetivos
3. O ensino de História: objetivos do ensino de História no 1º e 2º graus. Delimitação de um campo de estudo.
4. O ensino de História: escolha de metodologia e objetivos.
5. Os conteúdos programáticos de História para 1º e 2º graus.
6. O planejamento anual: objetivos e elaboração.
7. Os livros didáticos de História para 1º e 2º graus.
8. A avaliação do rendimento escolar.
9. A função docente: revisão crítica do papel do professor no ensino de 1º e 2º graus.
10. O ensino de História e a realidade em que vivemos.



POLHA n.º 42
PROC 1042/88
el. ef.

- 3 -

III- METODOLOGIA DO ENSINO

- Aulas prático-expositivas
- Leituras programadas
- Orientação de estágios
- Entrevistas individuais

IV- ATIVIDADES DISCENTES

- Leitura e discussão de textos básicos
- Atividades de estágio supervisionado:
 1. Estágio nas Escolas Estaduais de 1º e 2º graus:
 - 1.1 Estágio de Observação
 - 1.2 Estágio de Participação: recuperação- reforço e minicursos
 - 1.3 Aula-Regência
 2. Atividades de estágio relacionadas com a docência:
 - 2.1 Relatório dos estágios de observação e participação
 - 2.2 Plano de Aula-Regência
 - 2.3 Plano Anual de História para uma série de 1º ou 2º graus
 - 2.4 Resenha de um livro didático de História de 1º ou 2º graus.

V- DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA

- Aulas expositivas e/ou discussão de textos básicos: 3 aulas por semana (1º semestre)- 2 aulas p/semana (2º semestre)



FOLHA n.º 42
PROC 1042/88
at. el.

- 4 -

- Atividades de estágio supervisionado: 2 horas-aula por semana (1º semestre), 3 horas-aula por semana (2º semestre)

VI- NÚMERO MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA

Diurno:20
Noturno:40

VII- CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

- Aulas expositivas e leituras programadas-25 pontos
- Discussões e entrevistas -25 pontos
- Atividades de estágio supervisionado -50 pontos

VIII- BIBLIOGRAFIA BÁSICA

1. BREJON, Moisés- Estágios: Licenciaturas, Pedagogia, magistério de 1º e 2º graus, cursos normais, S. Paulo, Pioneira, 1974.
2. CABRINI, Conceição et alii- O Ensino de História- Revisão urgente. São Paulo, Brasiliense, 1986.
3. CADERNOS DO CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade) Nº 10 "A Prática de Ensino de História". UNICAMP, Campinas, 1983.
4. CARVALHO, Anna Maria Pessoa de- Prática de Ensino: Os estágios na Formação do Professor. São Paulo, Pioneira, 1985.
5. FENELON, Déa Ribeiro- A Formação do Profissional de História e a Realidade do Ensino. In Projeto História 2. Campinas, UNICAMP, 1983.



FOLHA n.º 43
PROC 1042/87
si q.

- 5 -

6. FERRO, Marc. A Manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação. São Paulo, IBRASA, 1983.
7. FRANCO, M. Laura P. B. O Livro didático de História no ensino e nos meios de comunicação. S. Paulo, Global, 1982.
8. GADOTTI, Moacir- Freire, Paulo e Guimarães, Sergio. Pedagogia: Diálogo e Conflito. São Paulo, Cortez, 1985.
9. GLEZER, Raquel- Novos Livros e Velhas Idéias. Revista de História?. São Paulo, Ed. Marco Zero, 1984, mar., p.149 a 154.
10. LIMA, Lauro de Oliveira- A Escola Secundária Moderna. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1970.
11. -Escola no Futuro, Orientação para os Professores de Prática de Ensino. 3ª ed., Petrópolis, Vozes, 1979
12. NEVES, M. Aparecida Mamede- Ensinando e Aprendendo História. S.P., EPU, 1985.
13. NIDELCOFF, Maria Teresa- A Escola e a Compreensão da Realidade. 6ª ed., Brasiliense, 1982.
14. -Uma Escola para o Povo. 10ª ed., S. Paulo, Brasiliense, 1981.
15. RIBEIRO, Jr., José- O ensino de História e o Contemporâneo Histórico. Anais de História (Departamento de História, Fac. de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, S. Paulo, 1977, Ano IX, p.9/24.

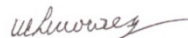


FOLHA n.º 44
PROC. 1092/87
at. d.

- 6 -

16. SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. Coletânea de Documentos Históricos para o Primeiro Grau. S. Paulo, SE/CENP, 1979.
17. PROPOSTA CURRICULAR para o Ensino de História-1º grau (3ª edição preliminar). S. Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 1986.
18. SAVIANI, Dermeval- Escola e Democracia. 10ª ed., S. Paulo, Cortez, 1986.
19. SILVA, Marcos A. da (organizador)- Repensando a História. Rio de Janeiro, Ed. Marco Zero, 1984.

Assis, novembro de 1987.



Aprovado pelo Conselho do Departamento de Educação em reunião de 10/12/87

[Handwritten Signature]
Chefe de Departamento



FOLHA n.º 45
PROC 1072/88
01

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Instituto de Letras, História e Psicologia "Campus" de Assis

PLANOS DE ENSINO DAS DISCIPLINAS PARA 1988

Curso : História

Disciplina : Prática de Ensino de História.

Professor (es) : Maria Luiza de Paiva Melo Moraes

Série :

1. APROVADO pelo Conselho do Departamento em reunião de 10 / 12 / 87 .

2. APRECIADO pela Câmara de Graduação em reunião de 21 / 12 / 87 ,
a qual opinou favoravelmente à sua aprovação.

3. APROVADO pela Congregação em reunião de 22 / 12 / 87 .

Expediente da DIRETORIA TÉCNICA ACADÊMICA, aos 04 / 01 / 88 .

DIVISÃO TÉCNICA ACADÊMICA

Aparecida
Aparecida Carlos Carricando
Diretor Técnico (Divisão Nível I)
Substituto - RG (SP) 4.970.418



ANEXO I
Guia Acadêmico de 1986

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE LETRAS, HISTÓRIA E PSICOLOGIA
CAMPUS DE ASSIS

GUIA ACADÊMICO

1986

Este GUIA ACADEMICO foi elaborado pela
CÂMARA DE GRADUAÇÃO DO IHPA, composta
pelos seguintes Professores Doutores:

Alvaro Lorenzini (Presidente)
Balbina Lorenzo Feijó Hoyos
Elisabeth Darwich Rabello de Almeida
Ieda Maria Alves
José Augusto da Silva Pontes Neto
Maria Lúcia Pinheiro Sampaio

INFORMAÇÕES GERAIS

DIRETOR TÉCNICO ACADEMICO:
Bel. João Nogueira Prado

CHEFE DA SEÇÃO DE GRADUAÇÃO:
Aparecida Carlos Carricondo

CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

O Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis (ILHPA), da Universidade Estadual Paulista (UNESP), tem como objetivos (de acordo com o artigo 2º do Estatuto da UNESP - Decreto Estadual nº 9 449, de 26.01.1977): desenvolvimento e promoção da cultura, por meio do ensino e da pesquisa; formação de recursos humanos para o exercício da investigação artística, científica, humanística e tecnológica, bem como para o mestrado e outras atividades profissionais; extensão de serviços à comunidade, relacionados com a cultura e as atividades de ensino e pesquisa.

O Instituto mantém cursos permanentes de GRADUAÇÃO e PÓS-GRADUAÇÃO e cursos eventuais de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão Universitária.

CURSOS DE GRADUAÇÃO

LETRAS - Períodos: manhã e noite
Vagas no vestibular: 120

Habilitações:

Português/Inglês, Português/Francês,
Português/Alemão, Português/Espanhol,
Português/Italiano e Português/Latim.

HISTÓRIA - Períodos: manhã e noite
Vagas no vestibular: 70

PSICOLOGIA - Períodos: manhã/tarde e noite
Vagas no vestibular: 80
Licenciatura e Formação de Psicólogos

-04 -

CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO

LETRAS - Áreas de Concentração (Mestrado e Doutorado):

1. ~~Linguística e Filologia Portuguesa~~ *Linguística*
2. Literaturas de Língua Portuguesa
3. Teoria da ~~Literatura~~ e Literatura Comparada *Literária e*

HISTÓRIA - Área de Concentração (Mestrado):

- ~~História da América Latina Contemporânea~~ *História e Ciências*

Doutorado em História

O Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis localiza-se em uma área de 125 280 m², urbanizada e ajardinada, situada na Av. Dom Antônio, a três quilômetros do centro da cidade. Funciona em quatro prédios - I, II, III e IV - e possui dependências para salas de aula, departamentos, direção, diretoria acadêmica e administrativa, biblioteca, anfiteatro, cantina, restaurante, quadras de esporte. Há também instalações para um "Centro de Psicologia Aplicada", um "Centro de Documentação", um "Laboratório de Línguas", "Laboratório de Psicologia Geral e Experimental" e outras dependências complementares.

Telefone: (PBX) - 22-2933, 22-2721, 22-2310

Caixa Postal: 335

-05 -

ADMINISTRAÇÃO SUPERIOR E SETORIAL

A administração superior e setorial é representada pelos órgãos superiores de deliberação coletiva e está centralizada na Reitoria (Praça da Sé, nº 62 - São Paulo).

Tais órgãos são constituídos pelo Conselho Universitário (C.O.) e pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão de Serviços à Comunidade, o qual é assessorado pelas Câmaras Centrais de Graduação (CCG), de Pós-Graduação (CCPG) e Extensão de Serviços à Comunidade (CESC).

O Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, como cada unidade universitária da UNESP, possui os seguintes órgãos de administração:

CONGREGAÇÃO

Órgão de supervisão de ensino, pesquisa e extensão de serviços à comunidade. Tem sua composição prevista no artigo 32 do Estatuto da UNESP e compreende: o diretor, o vice-diretor, os chefes de departamentos, os representantes docentes (três professores titulares e um representante de cada uma das demais categorias docentes), representantes discentes (indicados pelo Diretório Acadêmico) e representante técnico-administrativo.

DIRETORIA

Órgão executivo que tem suas atribuições previstas no artigo 43 do Regimento Geral da UNESP. É composto pelo diretor, auxiliado pelo vice-diretor e assessorado pelas diretorias técnica acadêmica e de administração.

A Congregação tem suas atribuições previstas no artigo 40 do Regimento Geral e é assessorada pela Câmara de

- 06 -

Graduação e pela Câmara de Pós-Graduação. A Câmara de Graduação é constituída pelo vice-diretor — presidente nato —, por cinco docentes indicados pela Congregação e um representante discente. A Câmara de Pós-Graduação é composta pelo diretor — presidente nato —, por três docentes indicados pela Congregação e um representante discente.

A nível de cada curso de graduação, o Departamento congrega o pessoal docente para objetivos comuns do ensino, da pesquisa e da extensão de serviços à comunidade e, como órgão de articulação didática e técnico científica, é responsável pela elaboração e execução dos programas de ensino e pesquisa.

O Departamento cumpre suas atribuições por intermédio do chefe, o qual é substituído, em seus impedimentos, pelo subchefe. Entre outras tarefas, devem cumprir as deliberações do Conselho do Departamento — órgão volitivo a nível de Departamento — que é formado pelo chefe — presidente nato —, pelo subchefe, pelos professores titulares, por dois representantes de cada categoria docente, eleitos por seus pares e pelos representantes discentes, indicados pelo Diretório Acadêmico.

Os Departamentos desta Unidade, responsáveis pelo ensino, pesquisa e extensão de serviços à comunidade, são os seguintes:

- Departamento de Lingüística
- Departamento de Literatura
- Departamento de Letras Modernas
- Departamento de História
- Departamento de Psicologia Geral
- Departamento de Psicologia Clínica
- Departamento de Educação

- 07 -

ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA

REGIME ESCOLAR

O regime escolar vigente nesta Unidade é anual. As aulas são ministradas de acordo com um calendário escolar, o qual é organizado com base no sistema de créditos.

CURRÍCULO

O currículo de cada curso é composto por um conjunto de disciplinas obrigatórias (as exigidas pelo Conselho Federal de Educação e aquelas que a Instituição julga necessárias para a formação profissional do aluno) e de disciplinas optativas. Este conjunto é organizado em frequência ordenada (seriação ideal), à base de requisitos, de modo a garantir coerência na formação do estudante. Para a obtenção de grau acadêmico, diplomas ou certificados de curso, o aluno deverá completar o currículo, cumprindo, assim, o total de créditos previsto para cada curso.

CRÉDITO

Entende-se por crédito a unidade de medida do trabalho escolar, correspondente a um volume de atividades programadas no plano de ensino do professor. Essas atividades devem ser desenvolvidas pelo aluno durante um período especificado e podem compreender: aulas teóricas ou práticas, aulas teórico-práticas, execução de pesquisas, trabalho de campo, seminários ou equivalentes, leituras programadas, trabalhos escritos, gráficos ou execução de peças. De acordo com as determinações do Conselho Federal de Educação, para efeito de duração mínima dos cursos em horas/aula, o crédito-

- 08 -

to é fixado em 15 (quinze) horas de atividades em classe ou 30 (trinta) ou mais de outra natureza, sob controle do professor, em cada período letivo.

CORPO DISCENTE

A UNESP tem o seu corpo discente integrado por alunos regulares, especiais e ouvintes.

Alunos regulares - Alunos matriculados em cursos de Graduação, por meio de concurso vestibular ou transferência e em cursos de Pós-Graduação, por meio de seleção. Têm direito a diploma, após o cabal cumprimento dos respectivos currículos e da dissertação de mestrado ou da tese de doutoramento, no caso de alunos dos cursos de Pós-Graduação.

Alunos especiais - 1) Alunos matriculados em cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão ou de outra natureza, com direito a certificado, após o cumprimento dos requisitos mínimos; 2) Alunos matriculados em disciplinas isoladas dos cursos de Graduação, com direito a certificados, após o cumprimento dos requisitos mínimos (cf. Portaria anexa).

OBSEVAÇÃO: As disciplinas do Departamento de Letras Modernas, particularmente, vêm oferecendo essa possibilidade de forma sistemática; contudo, é necessário que os alunos interessados consultem os professores, antes de solicitarem sua inscrição.

Alunos ouvintes - Alunos matriculados em disciplinas isoladas, desde que exista disponibilidade de vagas, com direito a atestado de frequência apenas (cf. Portaria anexa).

- 09 -

MATRÍCULA

A matrícula pode ser feita por disciplina ou conjunto de disciplinas, de acordo com a seriação ideal aprovada pela Congregação para o ano letivo. Deve ser respeitado um mínimo de três disciplinas por período, sendo que o máximo, para cada período, é estabelecido pela Congregação. Cada aluno deve elaborar um planejamento de seu aprendizado, obedecendo a uma ordem lógica e coerente para complementação do currículo do curso. Uma disciplina pode constituir um pré-requisito para outra e, nesse caso, o estudante necessita ser aprovado na primeira para poder matricular-se na outra.

As renovações de matrícula têm de ser efetuadas anualmente, dentro do prazo estabelecido pelo calendário escolar. Antes da efetuação da matrícula, o aluno poderá verificar os planos de ensino das disciplinas. Os referidos planos contêm, entre outros itens: conteúdo programático, bibliografia básica, critérios de avaliação, atividades discentes.

FREQUÊNCIA

É obrigatório o comparecimento do aluno a todas as atividades escolares programadas. Exige-se a frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) por disciplina.

Em caso contrário, o aluno está automaticamente reprovado. Cabe ao professor a responsabilidade de verificação da frequência dos alunos. **Não há abono de faltas.**

TRANCAMENTO DE MATRÍCULA

Uma vez efetivada a matrícula, o aluno poderá pe-

- 10 -

dir o trancamento em uma ou mais disciplinas que estiver cursando. Deve, contudo, continuar frequentando pelo menos três. Não será concedido trancamento de matrícula no primeiro ano letivo. O trancamento deverá ser solicitado dentro do período estabelecido no calendário escolar. Por motivo justo e comprovado, poderá ser permitido ao aluno trancamento de matrícula uma segunda vez, na mesma disciplina, porém dependendo do juízo da Congregação.

SUSPENSÃO DE MATRÍCULA

Excepcionalmente, conforme justificativa a critério da Congregação, poderá ser concedida, uma única vez, suspensão de matrícula em todas as disciplinas pelo prazo máximo de dois anos improrrogáveis, sem que este prazo entre no cômputo da integralização do currículo.

A suspensão de matrícula somente poderá ser concedida a partir do segundo ano letivo.

CANCELAMENTO DE MATRÍCULA

A matrícula do aluno poderá ser cancelada pelo Instituto, quando o estudante não tiver mais possibilidade de integralizar o currículo de Graduação no prazo máximo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação.

DISPENSA DE DISCIPLINA CURSADA ANTERIORMENTE

A carga horária da disciplina a ser aprovada não poderá ser menor do que aquela fixada pelo Instituto. Quanto ao conteúdo da disciplina, caberá análise a ser efetuada por um professor da área.

- 11 -

O requerimento com a solicitação de dispensa deverá ser encaminhado à seção de Graduação dentro do prazo previsto no calendário escolar e o aluno comprometer-se-á a cursar a disciplina até a aprovação da dispensa.

DISPENSA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O aluno terá direito a solicitar dispensa de Educação Física, nos termos da Lei Federal nº 7 088, de 23 de março de 1983, pelos seguintes motivos, devidamente comprovados:

- a) aluno do Curso noturno que exerce emprego remunerado em jornada igual ou superior a seis horas;
- b) maior de trinta anos;
- c) está prestando serviço militar na tropa;
- d) amparado pelo Decreto-Lei nº 1 044, de 21 de outubro de 1969, mediante atestado médico particular e posterior laudo do médico assistente do Estabelecimento;
- e) aluno do Curso de Pós-Graduação; e
- f) aluna que tem prole.

BANCA ESPECIAL

O aluno reprovado duas vezes consecutivas pelo mesmo professor numa mesma disciplina e que venha a matricular-se pela terceira vez, deverá solicitar simultaneamente o benefício de Banca Especial, salvo se for reprovado por faltas (cf. Portaria anexa).

AVALIÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR

A avaliação do rendimento escolar será feita em cada disciplina, em função do aproveitamento em provas, trabalhos de campo, entrevistas, trabalhos escritos e outros, nos termos do plano de ensino do professor. Baseia-se em notas de ZERO a DEZ, com aproximação de décimos, sendo considerado aprovado, com direito aos créditos da disciplina, o aluno que, além da exigência de frequência, obtiver nota final igual ou superior a cinco.

RECUPERAÇÃO

Os alunos reprovados terão direito a um período de recuperação após o encerramento do ano letivo, desde que tenham a frequência mínima exigida e nota igual ou superior a quatro e inferior a cinco. Devem entregar requerimento à seção de Graduação, no prazo máximo de cinco dias úteis após a divulgação da avaliação final. O período de recuperação dar-se-á durante o(s) mês(es) de janeiro e/ou fevereiro de cada ano.

LICENÇA ESPECIAL

Ao aluno portador de doença contagiosa ou traumática, que ocorra isolada ou esporadicamente, poderá ser assegurado o direito a exercícios domiciliares desde que queira à Direção, em tempo hábil (geralmente no início da afecção), nos termos do Decreto Lei nº 1 044, de 21.10.1969. O requerimento, que poderá ser feito por qualquer pessoa da família ou por um colega, deverá ser acompanhado de laudo médico circunstanciado sobre a natureza da doença, com a es

pecificação de que a incapacidade física é relativa, ou seja, o aluno conserva condições intelectuais e emocionais para prosseguimento da atividade escolar em novos moldes.

LICENÇA ESPECIAL PARA GESTANTES

A estudante gestante, a partir do oitavo mês de gestação e durante três meses, também terá direito ao Regime de Exercícios Domiciliares, desde que requerida ao Diretor do Instituto quinze dias antes do início do período de licença. O requerimento deverá estar acompanhado de atestado médico.

Nos casos das licenças acima referidas, o aluno não ficará isento da prestação de exames, provas e outras medidas de avaliação previstas pelo professor de cada disciplina (cf. Norma Geral anexa).

BOLSA DE ESTUDOS

Todo aluno matriculado em curso do Instituto e que comprove, com documentação hábil, carência de recursos econômico-financeiros para a manutenção de seus estudos, poderá concorrer a uma Bolsa de Estudos Não Reembolsável, que é oferecida pela Retoria da UNESP por intermédio da Coordenação de Assistência ao Estudante (CAE).

Os interessados deverão procurar a Diretoria Técnica Acadêmica no tempo oportuno (geralmente no início do ano).

DIRETÓRIO ACADÊMICO

Os Diretores Acadêmicos são órgãos de representação

- 14 -

ção estudantil junto a cada Unidade da UNESP. Tem a função de indicar os representantes discentes junto aos órgãos colegiados, na proporção de 1/5 (um quinto) de sua composição. Assim, os alunos poderão ter representantes na Congregação, nas Câmaras de Graduação e Pós-Graduação, nos Conselhos de Departamento ou em comissões internas e, também, nos órgãos colegiados instalados na Retoria (CO, CFG, CCFG, CEPF, CESC, ...).

SEÇÃO DE GRADUAÇÃO e SEÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO

São os órgãos administrativos do Instituto que dão atendimento aos alunos nas questões relacionadas com suas atividades escolares. Nestas seções, o aluno encontrará informações pormenorizadas e, à sua disposição, modelos de requerimentos referentes a questões como: trancamento ou suspensão de matrícula, atestados, certificados, declarações, licenças especiais (Decreto Lei 1 044/59 e gestante), históricos escolares, programas, transferências em geral, etc.

Os requerimentos deverão ser entregues dentro dos prazos estabelecidos no calendário escolar e as razões das solicitações necessitam ser expressas com clareza.

OBSERVAÇÃO: Somente nas Seções de Graduação e Pós-Graduação, conforme o caso, o aluno encontrará informações corretas que sejam de seu interesse. Nos casos mais minuciosos, deverá procurar sempre o Diretor Técnico Acadêmico ou o Vice-Diretor (Presidente da Câmara de Graduação)

- 15 -

Resolução UNESP nº 05, de 23.01.78

Estabelece a Estrutura Curricular do
Curso de Letras do "Campus" de Assis

O Reitor da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" à vista do deliberado pelo Conselho Universitário da sessão de 29 de setembro de 1977, resolve :

Artigo 1º - Integram o currículo pleno do Curso de Letras as seguintes matérias e disciplinas, obedecidos os mínimos de créditos a seguir especificados:

I - Matérias e Disciplinas de Formação Geral Básica

Créditos

1. Língua Portuguesa - 30;
2. Teoria da Literatura - 14;
3. Linguística - 14;
4. Língua Latina - 10;
5. Literatura Brasileira - 14;
6. Literatura Portuguesa - 14;
7. Filologia Românica - 6;
8. Teoria da Comunicação - 4 .

II - Matérias e Disciplinas de Formação - Créditos Especializada Integrada

Língua e Literatura Estrangeira A - 40;B - 16;

III- Matérias e Disciplinas Operativas - Créditos

Total - 8

Parágrafo 1º - Para licenciar-se em Letras o aluno deverá integralizar um total de 24 créditos em disciplinas pedagógicas.

Parágrafo 2º - A distribuição da carga horária das disciplinas pedagógicas ficará a critério dos Departamentos envolvidos.

ESTRUTURAS CURRICULARES

vidos.

Parágrafo 3º - Tanto o bacharelado como a licenciatura só comportam a modalidade Portuguesa e Língua Estrangeira A, como se segue:

Português e Alemão
Português e Inglês
Português e Francês
Português e Italiano
Português e Espanhol
Português e Latim

Parágrafo 4º - Ficará a cargo da Unidade Universitária a distribuição interna das vagas e as combinações possíveis entre as línguas A (licenciatura e bacharelado) e B (instrumental).

Parágrafo 5º - As disciplinas optativas serão montadas a partir das áreas abaixo discriminadas: Línguas Clássicas, Vernácula e Modernas; Literaturas Clássicas, Vernáculas e Modernas, Linguística, Teoria da Literatura e Filologia Românica.

Parágrafo 6º - A disciplina de Estudo de Problemas Brasileiros terá o mínimo de 4 créditos e será oferecida, no mínimo, em 2 semestres consecutivos.

Parágrafo 7º - Educação Física (práticas esportivas) terá um mínimo de 4 créditos e, deverá ser oferecida nos dois primeiros semestres letivos.

Artigo 2º - O número de créditos mínimos para o curso de bacharelado em Letras é 170 e para licenciatura é de 194.

Artigo 3º - A matrícula será feita por disciplina ou conjunto de disciplinas do curso, obedecendo pré-requisitos e co-requisitos a serem fixados pela Congregação.

Parágrafo Único - O número máximo de créditos a ser cursado pelo aluno em cada semestre deverá ser estabelecido pela Congregação.

Artigo 4º - Esta resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

- 18 -

Sistema de Pré-Requisito

Disciplinas:

CURSO DE LETRAS

PRÉ-REQUISITO

Língua Portuguesa II, III e IV	Língua Portuguesa I
Língua Portuguesa III e IV	Língua Portuguesa II
Filologia Românica	Língua Latina II
Linguística II e III	Linguística I
Prática de Ensino de Português	Língua Portuguesa I e II
Língua e Literatura Latina II	Língua e Literatura Latina I
Língua e Literatura Latina III e IV	Língua e Literatura Latina II

As disciplinas de língua portuguesa III e IV e Língua e Literatura Latina III e IV poderão ser cursadas conjuntamente, mas o aluno nunca poderá cursar p.e., Língua Portuguesa IV sem ter cursado a Língua Portuguesa III. O aluno só poderá cursar Prática de Ensino de Português se estiver matriculado em Língua Portuguesa III e IV.

Língua e Literat. Alemã II	Língua e Literat. Alemã I
Língua e Literat. Alemã III	Língua e Literat. Alemã II
Língua e Literat. Alemã IV	Língua e Literat. Alemã III
Prática de Ens. de Alemão	Língua e Literat. Alemã III
Língua e Lit. Espanhola II	Língua e Lit. Espanhola I
Língua e Lit. Espanhola III	Língua e Lit. Espanhola II
Língua e Lit. Espanhola IV	Língua e Lit. Espanhola III
Prática de Ens. de Espanhol	Língua e Lit. Espanhola III
Língua e Lit. Francesa II	Língua e Lit. Francesa I
Língua e Lit. Francesa III	Língua e Lit. Francesa II

- 19 -

Sistema de Pré-RequisitoSERIAÇÃO IDEAL DO CURSO DE LETRAS DE ACORDO COM OS PRÉ - REQUISITOSDisciplinas:CURSO DE LETRASPRÉ-REQUISITO

Língua e Literatura Francesa IV	Língua e Literatura Francesa III
Prática de Ensino de Francês	Língua e Literatura Francesa III
Língua e Literatura Inglesa II	Língua e Literatura Inglesa I
Língua e Literatura Inglesa III	Língua e Literatura Inglesa II
Língua e Literatura Inglesa IV	Língua e Literatura Inglesa III
Prática de Ensino de Inglês	Língua e Literatura Inglesa III
Língua e Literatura Italiana II	Língua e Literatura Italiana I
Língua e Literatura Italiana III	Língua e Literatura Italiana II
Língua e Literatura Italiana IV	Língua e Literatura Italiana III
Prática de Ensino de Italiano	Língua e Literatura Italiana III
Literatura (todas)	Teoria da Literatura I

1º ANOHORAS/AULACRÉDITOS

Língua Portuguesa I	120	08
Teoria da Literatura I	120	08
Língua Latina I	090	06
Teoria da Comunicação	060	04
Língua Estrangeira A I	120	08
Língua Estrangeira B I	120	08
Psicologia da Educação	075	05

2º ANO

Língua Portuguesa II	120	08
Linguística I	090	06
Língua Latina II	060	04
Literatura Brasileira I	120	08
Literatura Portuguesa I	120	08
Língua Estrangeira A II	120	08
Língua Estrangeira B II	120	08

3º ANO

Língua Portuguesa III	090	06
Linguística II	120	08
Teoria da Literatura II	090	06
Literatura Brasileira II	090	06
Literatura Portuguesa II	090	06
Língua Estrangeira A ou B III	180	12
Filologia Românica	090	06

<u>4º ANO</u>	<u>HORAS/AULA</u>	<u>CRÉDITOS</u>
Língua Portuguesa IV	120	08
Língua Estrangeira A ou B IV	180	12
Prática de Ensino de Português	075	05
Prática de Ensino de Línguas Estrangeiras	075	05
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus	075	05
Didática	075	05
Opção: Departamento de Literatura	060	04
Departamento de Lingüística	060	04
	<u>2.925</u>	<u>195</u>
Estudo de Problemas Brasileiros	060	04
Educação Física	060	04

NOTA: O Curso de Licenciatura em Letras deve ser efetuado no mínimo em 04 (quatro) anos e no máximo em 07 (sete) anos.

Resolução UNESP nº 14, de 31.03.78 e
Resolução UNESP nº 51, de 22.09.86 .

Estabelece a Estrutura Curricular do Curso de História do Campus de Assis.

O Reitor da Universidade Estadual Paulista " Júlio de Mesquita Filho ", à vista do deliberado pelo Conselho Universitário em Sessão de 20 de fevereiro do corrente ano : Resolve :

Artigo 1º - Integram o currículo pleno do curso de Licenciatura em História as seguintes matérias e disciplinas, obedecidos os mínimos de créditos a seguir específicos :

- I - Matérias e Disciplinas de Formação Geral Básica - Créditos.
- Introdução aos Estudos Históricos - 8
 - História Antiga - 8
 - História Medieval - 8
 - História Moderna - 8
 - História Contemporânea - 8
 - História do Brasil - 8
 - História da América - 8
 - História da Filosofia - 8
 - Teoria da História - 8
 - Antropologia - 7
 - Sociologia - 7
 - Geografia - 6
 - Economia - 6
- II - Matérias e Disciplinas que compõe o Módulo I. Créditos .
- História Antiga - 6

- História Medieval - 6
 História Moderna - 6
 História Contemporânea - 6
 História do Brasil II - 10
 História do Brasil III - 10
 História da América - 10
 Antropologia e Sociologia do Brasil - 6
 Optativas (disciplinas de outros módulos) no mínimo de 20 .
- III - Matérias e Disciplinas que compõe o Módulo II
 Créditos .
- História da África de Expressão Portuguesa - 10
 História da África de Expressão Francesa - 8
 História da África de Expressão Inglesa - 8
 Antropologia e Sociologia dos Povos Africanos - 6
 Economia Africana - 8
 Optativas (disciplinas de outros módulos) no mínimo de 20 .
- IV - Matérias e Disciplinas que compõe o Módulo III
 Créditos .
- História do Extremo Oriente - 8
 História do Oriente Médio - 10
 História do Oriente Próximo - 8
 Antropologia e Sociologia dos Povos Asiáticos - 6
 Economia Asiática - 8
 Optativas (disciplinas de outros módulos) no mínimo de 20 .
- V - Matérias e Disciplinas que compõe o Módulo
 IV - Créditos .
- Historiografia - 10
 - 24 -

- História das Doutrinas Políticas - 8
 História das Doutrinas Econômicas - 10
 História das Ideias Filosóficas - 8
 História das Religiões 6
 História da Arte - 8
 História do Brasil - 10
 Optativas (disciplinas de outros módulos) no mínimo de 20 .
- VI - Disciplinas de Formação Pedagógica - 24 créditos.
- Psicologia da Educação
 Didática
 Estrutura do Ensino de 1º e 2º graus
 Prática de Ensino de História
- Parágrafo 1º - A disciplina Estudo de Problemas Brasileiros terá o mínimo de 4 créditos e será oferecida, no mínimo, em 2 (dois) semestres consecutivos.
- Parágrafo 2º - Educação Física (prática esportiva) terá um mínimo de 4 créditos e, deverá ser oferecida nos dois primeiros períodos letivos.
- Parágrafo 3º - Os alunos deverão integrar no mínimo 40 (quarenta) créditos em disciplinas do módulo escolhido e 20 (vinte) créditos em disciplinas de outros módulos.
- Parágrafo 4º - A distribuição da carga horária das disciplinas pedagógicas ficará a critério dos Departamentos envolvidos .
- Parágrafo 5º - A disciplina Prática de Ensino de História será desenvolvida sob a forma de estágio supervisionado .
- 25 -

Artigo 2º - Os módulos I e IV poderão ser implantados de imediato, porém os demais dependerão da existência de condições materiais e de prévia autorização do CEPE.

Artigo 3º - O número de créditos mínimo para o curso de Licenciatura em História é 180.

Artigo 4º - A matrícula será feita por disciplina ou conjunto de disciplinas do curso obedecendo pré-requisitos e co-requisitos a serem fixados pela Congregação.

Parágrafo Único - O número máximo de créditos a ser cumprido pelo aluno em cada período letivo deverá ser estabelecido pela Congregação.

Artigo 5º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação revogadas as disposições em contrário.

SERVIÇÃO IDEAL DO CURSO DE HISTÓRIA

<u>1º ANO</u>	<u>HORAS/AULA</u>	<u>CREDITOS</u>	
História Antiga I (básica)	120	08	
História Medieval I (básica)	120	08	
Introd. Est. Históricas (básica)	120	08	
Antropologia (básica)	105	07	
Economia (básica)	090	06	
Geografia (básica)	090	06	
Hist. da Filosofia (básica)	090	06	
Educação Física	060	04	
<u>2º ANO</u>			
Hist. da América I (básica)	120	08	
Hist. do Brasil I (básica)	120	08	
Hist. Moderna I (básica)	120	08	
Hist. Contemporânea I (básica)	120	08	
Sociologia (básica)	105	07	
Teoria da História (básica)	120	08	
Ps. da Educação (pedagógica)	075	05	
<u>3º e 4º ANOS</u>			
<u>MÓDULO I</u>		<u>MÓDULO IV</u>	
Hist. Antiga II	06 cred.	Historiografia	10 cred.
Hist. Medieval II	06 cred.	Hist. Doutr. Econômica	10 cred.
Hist. Moderna II	06 cred.	Hist. Doutr. Política	08 cred.
Hist. Contem. II	06 cred.	Hist. da Arte	08 cred.
Hist. Brasil II	10 cred.	Hist. Ideias Filos.	08 cred.
Hist. Brasil III	10 cred.	Hist. Religiões	06 cred.

3º e 4º ANOS

MÓDULO I

Hist. América II 10 cred.
Antrop. e Soc. Brasil 06 cred.

MÓDULO IV

Hist. Brasil IV 10 cred.

RESERVAÇÕES:

1. Os alunos deverão integralizar no mínimo 40 (quarenta) créditos em disciplinas do módulo escolhido (mod. I ou mod. IV).

2. Disciplinas optativas :

- Os alunos que fizeram sua opção pelo Mod. I, deverão escolher no Mod. IV disciplinas integralizando no mínimo 20 (vinte) créditos.
- Os alunos que fizeram sua opção pelo Mod. IV deverão escolher no Mod. I disciplinas integralizando no mínimo 20 (vinte) créditos.

Disciplinas Pedagógicas:

Psicologia da Educação (2º ano)	05 cred.
Didática - 3º ano	05 cred.
Estrut. Ens. 1º e 2º graus - 3º ano	05 cred.
Prática de Ens. História - 4º ano	10 cred.
E.P.B. - 04 créditos .	

NOTA: Não há pré-requisito para o Curso de História.

- O Curso de Licenciatura em História deve ser inte-
gralizado no mínimo em 4 anos e no máximo em 7 anos

- 28 -

Resolução UNESP 50, de 22.09. 86

Estabelece a estrutura curricular
do Curso de Psicologia do Insti-
tuto de Letras, História e Psico-
logia do Campus de Assis .

O Reitor da Universidade Estadual Paulista, com fundamento no inciso IX do artigo 24 do Regimento Geral, e no inciso IV do artigo 1º da Resolução UNESP 51/85, nos termos do Parecer CCE 39/86, e à vista do deliberação pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão de Serviços à Comunidade, em sessão de 09.09.86, resolve :

Artigo 1º - O currículo pleno do Curso de Psicologia é integrado por Matérias e Disciplinas obrigatórias e optativas comuns ao Bacharelado, à Licenciatura e à Formação de Psicólogos; por Matérias e Disciplinas específicas da Licenciatura; por Matérias e Disciplinas específicas da formação de Psicólogos e Estágio Supervisionado obrigatório; por Estudo de Problemas Brasileiros e Educação Física .

Artigo 2º - Para obtenção do grau de Bacharel em Psicologia, o aluno deverá cursar as matérias e disciplinas obrigatórias e optativas comuns ao Bacharelado, à Licenciatura e à Formação de Psicólogo.

Parágrafo único - O número mínimo de créditos a ser integralizado no Bacharelado, será de 216 não computados os atribuídos a Estudo de Problemas Brasileiros e Educação Física.

Artigo 3º - Para a obtenção do grau de Licenciado em Psicologia, o aluno deverá cursar as matérias e disciplinas obrigatórias e optativas comuns ao Bacharelado, à Licenciatura e à Formação de Psicólogos e as matérias e disciplinas obrigatórias específicas da Licenciatura .

Parágrafo único - O número mínimo de créditos a ser integralizado na Licenciatura será de 247, não computados os atribuídos a Estudo de Problemas Brasileiros e Educação Física .

- 29 -

Artigo 4º - Para a obtenção do grau de Psicólogo, o aluno deverá cursar as matérias e disciplinas obrigatórias e optativas comuns ao Bacharelado, à Licenciatura e à Formação de Psicólogos, as matérias e disciplinas obrigatórias e optativas específicas da Formação de Psicólogos, bem como, realizar estágio supervisionado obrigatório.

Parágrafo único - O número mínimo de créditos a ser integralizado pelo aluno para a obtenção do diploma de Psicólogo, será de 237, não computados os atribuídos a Estudo de Problemas Brasileiros e Educação Física.

Artigo 5º - O elenco de matérias e disciplinas obrigatórias e optativas e respectivos créditos constará do anexo a esta Resolução.

§ 1º - O aluno do Bacharelado e da Licenciatura deverá integralizar 6 créditos em disciplinas optativas comuns ao Bacharelado, à Licenciatura e à Formação de Psicólogos.

§ 2º - O aluno da Formação de Psicólogos deverá integralizar (trinta e dois) créditos em disciplinas optativas específicas dessa habilitação, além dos 6 créditos cumpridos em disciplinas optativas comuns ao Bacharelado, à Licenciatura e à Formação de Psicólogos.

§ 3º - Prática de Ensino será desenvolvida sob a forma de estágio supervisionado.

Artigo 6º - Ao estágio supervisionado de caráter obrigatório/específico da Formação de Psicólogos, o número mínimo de créditos será de 33.

Artigo 7º - Estudo de Problemas Brasileiros e Educação Física são de caráter obrigatório.

§ 1º - A disciplina Estudo de Problemas Brasileiros será oferecida com o mínimo de 4 créditos, em dois semestres letivos consecutivos.

§ 2º - Educação Física, oferecida com o mínimo de 4 créditos

nos dois primeiros semestres letivos, será ministrada como Prática Desportiva.

Artigo 8º - A matrícula será efetuada por disciplina ou conjunto de disciplinas obedecendo os pré e co-requisitos estabelecidos pela Congregação.

Parágrafo único - O número máximo de créditos a ser cumprido pelo aluno em cada período será estabelecido pela Congregação.

Artigo 9º - Esta Resolução entrará em vigor no início de 1987, revogadas as disposições em contrário. (Proc. 4.035/80 RUMESP).

ANEXO À RESOLUÇÃO UNESP Nº 50

I- MATÉRIAS E DISCIPLINAS OBRIGATORIAS, COMUNS AO BACHARELADO, À LICENCIATURA E À FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS - Créditos .

PSICOLOGIA

Fisiologia - 8

Neurofisiologia - 8

ESTATÍSTICA

Estatística (I) (Estatística Descritiva) - 8

Estatística (II) (Estatística Indutiva) - 6

PSICOLOGIA GERAL E EXPERIMENTAL

Psicologia Geral - 8

Psicologia Experimental - 8

Teorias e Sistemas em Psicologia - 6

PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

Psicologia do Desenvolvimento - 8

PSICOLOGIA DA PERSONALIDADE
 Psicologia da Personalidade - 10

PSICOLOGIA SOCIAL
 Psicologia Social - 8
 Psicologia Comunitária - 8

PSICOPATOLOGIA GERAL
 Psicopatologia Geral - 10

FILOSOFIA
 Filosofia - 6

SOCIOLOGIA
 Sociologia - 6

FUNDAMENTOS DE ECONOMIA POLITICA
 Fundamentos de Economia Política - 6

ANTROPOLOGIA
 Antropologia - 6

BIOLOGIA
 Biologia - 8

PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM
 Psicologia da Aprendizagem - 8

- 32 -

PSICOLOGIA COMPARATIVA
 Psicologia Comparativa - 8

PSICOLOGIA EDUCACIONAL
 Psicologia Educacional - 6

PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL
 Psicologia Organizacional - 8

TÉCNICAS DE EXAME E ACONSELHAMENTO PSICOLÓGICO
 Técnicas de Exame e Aconselhamento Psicológico (I)
 (Métodos de Desenvolvimento Mental e Psicomotor) - 8
 Técnicas de Exame e Aconselhamento Psicológico (II)
 (Técnicas de Exame de Personalidade) - 8
 Técnicas Projetivas - 8
 Técnicas de Observação e Entrevista - 8

ÉTICA PROFISSIONAL
 Ética Profissional - 2

DINÂMICA DE GRUPOS E RELAÇÕES HUMANAS
 Dinâmica de Grupos e Relações Humanas - 8

PSICOLOGIA ESCOLAR E PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM
 Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem - 10

II - MATÉRIAS E DISCIPLINAS OBRIGATORIAS, ESPECÍFICAS DA LICENCIATURA
 Créditos .

DIÁDICA

Diadética - 10

- 33 -

ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º e 2º GRAUS

Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus - 8

PRÁTICA DE ENSINO

Prática de Ensino - 13

III - MATÉRIAS E DISCIPLINAS ORIENTADORAS, ESPECÍFICAS NA FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS - Créditos .

TEORIAS E TÉCNICAS PSICOTERÁPICAS

Teorias e Técnicas Psicoterápicas - 8

SELEÇÃO E ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

Seleção e Orientação Profissional - 8

IV - DISCIPLINAS OPTATIVAS, COMUNS AO ENCAMBELADO, À LICENCIATURA E À FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS - Créditos .

Formação e Desenvolvimento do Pensamento e da Linguagem - 6
Psicologia Institucional - 6

V - DISCIPLINAS OPTATIVAS, ESPECÍFICAS NA FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS

Créditos .

Psicologia do Excepcional - 8

Psicologia da Indústria - 8

Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos - 8

Psicologia do Trabalho - 8

Psicopedagogia - 8

Treinamento de Paraprofissionais - 8

Psicoterapias Breves - 8

Estudo de Caso - 8

- 34 -

Psicoterapias Infantis - 8
Orientação Vocacional - 8

SISTEMA DE PRÉ-REQUISITO

CURSO DE PSICOLOGIA

DISCIPLINAS

Neurofisiologia

Estatística II

Estatística III

Psicologia Geral e Experimental II

Psicologia do Excepcional

Prática de Ensino

Psicologia da Personalidade II

T.E.A.P. IV

Teorias e Técnicas Psicoterápicas

Psicopatologia

PRÉ-REQUISITO

Fisiologia

Estatística I

Estatística II

Psicologia Geral e Experimental I .

T.E.A.P. II

Didática e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau.

Psicologia da Personalidade de I.

T.E.A.P. III

Psicologia da Personalidade de II .

Psicologia do Desenvolvimento I .

- 35 -

REGULAMENTO DE ALUNOS ESPECIAIS

Artigo 1º - Só poderão ser matriculados como alunos especiais em disciplinas isoladas dos cursos de graduação, alunos regulares dos diferentes cursos da UNESP, ou portadores de diploma universitário.

§ 1º - A admissão de alunos especiais ficará condicionada à disponibilidade de vagas remanescentes à fixadas anualmente pela Congregação para os alunos regulares.

§ 2º - Para efeito do parágrafo anterior os alunos especiais terão, na matrícula, prioridade sobre os alunos convintes.

Artigo 2º - Se o número de vagas disponíveis for inferior ao número de candidatos, deverão ser observados, pela ordem, os seguintes critérios para a admissão:

- a) candidatos que estejam matriculados em um dos cursos oferecidos pelo Instituto;
 - b) candidatos que estejam matriculados em curso superior de outra Instituição da UNESP;
 - c) portadores de diploma de curso superior.
- § 1º - A aplicação dos critérios referidos far-se-á por disciplina.
- § 2º - Se o número de candidatos abrangidos por um dos critérios for superior ao número de vagas, proceder-se-á à realização de entre vista apenas para os candidatos abrangidos por aquele critério.

LEGISLAÇÃO

Artigo 3º - No ato da inscrição, o candidato deverá apresentar o comprovante da escolaridade referida no artigo 2º deste Regulamento.

Artigo 4º - O candidato a aluno especial poderá inscrever-se no máximo em duas disciplinas, por período letivo.

Artigo 5º - O candidato a aluno especial, que já seja aluno deste Instituto, não poderá realizar matrícula em disciplinas integrantes de seu currículo regular.

Artigo 6º - Os alunos especiais ficam sujeitos às exigências disciplinares e de frequência, bem como às de verificação de aproveitamento, fazendo jus a certificado, quando cumpridos, nesses pontos, os requisitos mínimos estabelecidos para os alunos regulares.

Artigo 7º - A passagem de aluno especial à condição de aluno regular não importará, necessariamente, no aproveitamento de estudos concluídos.

Artigo 8º - Este Regulamento entrará em vigor nesta data.

Assis, 02 de junho de 1981.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE LETRAS, HISTÓRIA E PSICOLOGIA DE ASSIS

PORTARIA Nº 46/80-D

REGULAMENTO A ADMISSÃO DE ALUNOS OUVINTES
NESTE INSTITUTO.

O Professor Doutor Fernando Manuel de Mendonça, Diretor do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, tendo em vista a deliberação da Congregação de 10 de dezembro de 1980, balxa a seguinte

P O R T A R I A

Artigo 1º - Só poderão ser matriculados como alunos ouvintes em disciplinas dos cursos de graduação, aqueles que comprovarem a conclusão do segundo grau ou equivalente, ou de curso de nível superior.

Parágrafo Único - A admissão de alunos ouvintes ficará condicionada à disponibilidade de vagas remanescentes às fixadas anualmente pela Congregação.

Artigo 2º - Se o número de vagas disponíveis for inferior ao número de candidatos, deverão ser observados, pela ordem, os seguintes critérios para a admissão:

- a) candidatos que estejam matriculados em um dos cursos oferecidos pelo Instituto ;
- b) candidatos que estejam matriculados em curso superior de outra Instituição ;
- c) portadores de diploma de curso superior ;

d) portadores de diploma ou certificado de conclusão do 2º grau ou equivalente.

Parágrafo 1º - A aplicação dos critérios referidos far-se-á por disciplina.

Parágrafo 2º - Se o número de candidatos abrangidos por um dos critérios for superior ao número de vagas, proceder-se-á à realização de entrevista, apenas para os candidatos abrangidos por aquele critério.

Artigo 3º - No ato da inscrição o candidato deverá apresentar o comprovante de escolaridade referido no artigo 2º desta Portaria.

Artigo 4º - O candidato a aluno ouvinte poderá inscrever-se no máximo em duas disciplinas, por período letivo.

Artigo 5º - Os alunos ouvintes ficam sujeitos às exigências disciplinares e de frequência, mas não às de verificação de aproveitamento, fazendo jus a atestado de frequência quando cumpri-
dos os mínimos estabelecidos para os alunos regulares.

Artigo 6º - Esta Portaria entrará em vigor nesta data.

Assis, 10 de dezembro de 1980.

Resolução UNESP 15, de 25.03.80.

Dispõe sobre a regulamentação de banca especial de que trata o artigo 83 do Regulamento Geral.

O Reitor da Universidade Estadual Paulista " Júlio de Mesquita Filho ", à vista do estabelecido no artigo 83 do Regulamento Geral e face ao deliberado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão de Serviços à Comunidade em sessão de 18 de março de 1980 resolve :

Artigo 1º - O benefício da banca especial de que trata o parágrafo único do artigo 83 do Regulamento Geral, será assegurado ao aluno que venha matricular-se pela terceira vez numa determinada disciplina.

§ 1º - Caberá ao aluno, no ato da matrícula da disciplina em questão, requerer ao Diretor a constituição de banca especial.

§ 2º - A escola deverá divulgar aos alunos o benefício de que trata este artigo.

§ 3º - O disposto neste artigo não se aplica a alunos reprovados por faltas.

Artigo 2º - A banca especial avaliará o aluno no decorrer do período letivo, de acordo com as normas de avaliação propostas pela Câmara de Graduação e aprovadas pela Congregação da Unidade Universitária.

Artigo 3º - A banca especial será composta por três docentes da Unidade Universitária, podendo participar desta o docente que ministra a disciplina.

Parágrafo único - A constituição da banca será indicada pelo Conselho Departamental e aprovada pela Congregação.

Artigo 4º - Aplicam-se, no que couber, as normas estabelecidas

cidas no presente diploma legal à Resolução UNESP 10 de 13 de fevereiro de 1980.

Artigo 5º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

LEI Nº 6202 - de 17 de abril de 1975.

Artibui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares instituído pelo Decreto Lei nº 1044/69 e dá outras providências.

O Presidente da República :

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei :

Artigo 1º - A partir do oitavo mês de gestação e durante três meses, a estudante em estado de gravidez ficará assistida pelo regime de exercícios domiciliares instituído pelo Decreto-Lei nº 1044, de 21 de outubro de 1969.

Parágrafo único - O início e o fim do período em que é permitido o afastamento serão determinados por atestado médico a ser apresentado à direção da escola.

Artigo 2º - Em casos excepcionais, devidamente comprovados mediante atestado médico, poderá ser aumentado o período de repouso, antes e depois do parto.

Parágrafo único - Em qualquer caso, é assegurado às estudantes em estado de gravidez o direito à prestação dos exames finais.

Artigo 3º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 17 de abril de 1975; 154º da Independência e 87º da República .

DECRETO LEI Nº 1.044, DE 21 DE OUTUBRO DE 1969

Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica.

Os Ministros da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar, usando das atribuições que lhes confere o artigo 3º do Ato Institucional nº 16, de 14 de outubro de 1969, combinado com o § 1º do Artigo 2º do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968; e

Considerando-se que a Constituição assegura a todos os direitos à Educação;

Considerando-se que as condições de saúde nem sempre permitem frequência do educando à escola, na proporção mínima em Lei, embora se encontrando o aluno em condições de aprendizagem;

Considerando-se que a legislação admite, de um lado, o regime excepcional de classes especiais, de outro, o da equivalência de cursos e estudos, bem como o da educação peculiar dos excepcionais; decretam:

Art. 1º - São considerados merecedores de tratamento excepcional os alunos de qualquer nível de ensino, portadores de afecções congênitas ou adquiridas, infeções, traumatismos ou outras condições morbidas, determinando distúrbios agudos ou agudizados, caracterizados por :

- a) incapacidade física relativa, incompatível com a frequência aos trabalhos escolares; desde que se verifique a existência das condições intelectuais e emocionais necessárias para o prosseguimento da atividade escolar em novas moldes ;
- b) ocorrência isolada ou esporádica ;
- c) duração que não ultrapasse o máximo ainda admissível,

- 44 -

em cada caso, para continuidade do processo pedagógico de aprendizagem, atendendo a que tais características se verificam entre outros, em casos de síndromes hemorrágicas (tais como hemofilia), asma, cardite, parafaríngeas, afecções otorrinolaringueas submetida a correção ortopédica, nefropatias agudas ou sub-agudas, afecções reumáticas, etc.

Art. 2º - Atribuir a esses estudantes, como compensação, da ausência às aulas, exercícios domiciliares com acompanhamento da escola, sempre que compatível com o seu estado de saúde e as possibilidades do estabelecimento.

Art. 3º - Dependente o regime de exceção neste Decreto - Lei estabelecido, de um laudo médico elaborado por autoridade oficial do sistema educacional.

Art. 4º - Será de competência do Diretor do Estabelecimento a autorização, à autoridade superior imediata, do regime de exceção.

Art. 5º - Este Decreto-Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

- 45 -

ANEXO J

Programa da disciplina de Ensino de História e Estágio Supervisionado I e II, referente ao ano de 2003.

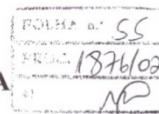
Unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
CÂMPUS DE ASSIS
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS

54
18/06/02
M

PROGRAMA DAS DISCIPLINAS, ESTÁGIOS, TRABALHO DE GRADUAÇÃO

UNIDADE UNIVERSITÁRIA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - Assis					
CURSO HISTÓRIA LICENCIATURA					
HABILITAÇÃO Licenciatura em História					
OPÇÃO					
DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL EDUCAÇÃO					
ANO LETIVO 2003					
IDENTIFICAÇÃO					
CÓDIGO EDU2306	DISCIPLINA OU ESTÁGIO PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO I				SERIAÇÃO IDEAL 3º ANO
OBRIG/OPT/EST OB	PRÉ/CO/REQUISITOS			ANUAL/SEMESTRAL 1º e 2º SEMESTRES	
CRÉDITOS	DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA				CARGA HORÁRIA TOTAL
10	TEÓRICA 37	PRÁTICA 113	TEOR/PRAT	OUTRAS	150
NÚMERO MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA:					
AULAS TEÓRICAS		AULAS PRÁTICAS		AULAS TEOR/PRAT	OUTRAS
OBJETIVOS (Ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:)					
<ol style="list-style-type: none"> 1. Avaliação diagnóstica qualitativa e quantitativa do espaço escolar; 2. Observação das relações sociais na escola numa abordagem psico-pedagógica; 3. Observação e problematização do Processo Ensino-Aprendizagem da História; 4. Através do Estágio Supervisionado, vivenciar a realidade escolar e propor alternativas de ensino, através da observação e da participação efetiva em sala de aula. 					
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (título e discriminação das unidades)					
<ol style="list-style-type: none"> 1. A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: <ul style="list-style-type: none"> - A legislação escolar: subsídios para a prática; - relações sociais entre agentes envolvidos; - articulação entre o Projeto Pedagógico e a Prática Escolar. 2. AS RELAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA: <ul style="list-style-type: none"> - a relação professor-aluno, professor/professor/professor e aluno/aluno; - instâncias da aprendizagem; - o desejo de ensinar-aprender e um novo paradigma: o processo de aprendizagem. 3. POSSIBILIDADES E LIMITES NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA: 					





CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (continuação)

- observação e problematização dos procedimentos do ensino;
 - a busca e a construção de alternativas para aprendizagens significativas no ensino de História.
4. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
- propostas de Práticas docentes;
 - articulação entre ensino e pesquisa.

METODOLOGIA DE ENSINO

1. Leitura e discussão de textos relativos ao conteúdo programático e a bibliografia.
2. Relato de experiências vivenciadas pelos alunos durante o estágio.
3. Elaboração de propostas alternativas a partir do vivenciado pelo discente.

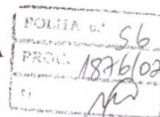
BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- ANDRADE, Mariza Guerra de. **Ensino e pesquisa: a história na sala de aula**. Belo Horizonte: agosto/1994, mimeo.
- BITTENCOURT, C. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997. (Repensando o Ensino).
- FAZENDA, I. C. (org.). **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. Campinas/SP: Papyrus, 1991.
- FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas. 2.reed., 1991.
- -----, **A mulher escondida na professora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FONSECA, S. G. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas, SP: Ed. Papyrus, 1993.
- FRIZZO, M. N. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado**. Ijuí: Liv. Unijuí, 1989.
- GROSSI, E. P. **O desejo de aprender**. Rio: Vozes, 1992.
- LUDKE, M., ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- PINSKY, J. (org.). **O ensino da história e a criação do fato**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 1992.
- PROENÇA, M. C. **Metodologia do ensino da história. Ensinar/aprender história. Questões de didática aplicada**. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.


CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

- Debates
- Apresentação de Relatos
- Relatórios
- Estágio Supervisionado

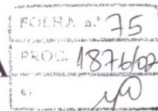




EMENTA (Tópicos que caracterizam as unidades dos programas de ensino)
O curso propõe através do Estágio Supervisionado a observação, a reflexão, a problematização e a elaboração de propostas dentro da articulação de um projeto que se constroem em processo interdisciplinar.

APROVAÇÃO		PROFESSOR(ES) RESPONSÁVEL(EIS)
CONSELHO DE CURSO <u>10/10/2002</u>	CONGREGAÇÃO <u>24/10/2002</u>	NOME: Sidinei Galli ASSINATURA: 

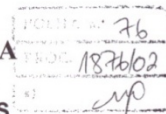




PROGRAMA DAS DISCIPLINAS, ESTÁGIOS, TRABALHO DE GRADUAÇÃO

UNIDADE UNIVERSITÁRIA			
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - Assis			
CURSO			
HISTÓRIA LICENCIATURA			
HABILITAÇÃO			
Licenciatura em História			
OPÇÃO			
DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL			
EDUCAÇÃO			
ANO LETIVO			
2003			
IDENTIFICAÇÃO			
CÓDIGO	DISCIPLINA OU ESTÁGIO		SERIAÇÃO IDEAL
EDU2357	PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO II		4º ANO
OBRIG/OPT/EST	PRÉ/CO/REQUISITOS		ANUAL/SEMESTRAL
OB	PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO I		1º e 2º SEMESTRES
CRÉDITOS	DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA		
10	TEÓRICA	PRÁTICA	TEOR/PRAT OUTRAS
	37	113	150
NÚMERO MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA:			
AULAS TEÓRICAS	AULAS PRÁTICAS	AULAS TEOR/PRAT	OUTRAS
OBJETIVOS (Ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:)			
<ol style="list-style-type: none"> Desenvolver um debate teórico-metodológico acerca da História como campo do conhecimento e sua inserção como componente curricular no Ensino Fundamental Médio; Ter condições de oportunizar a construção de uma postura consciente em relação a História enquanto ciência e disciplina, destacando a atuação do profissional desta área; Através do Estágio Supervisionado, vivenciar a realidade escolar e propor alternativas de ensino, através da observação e da participação efetiva em sala de aula; Refletir sobre os objetivos do ensino de História nas escolas de Ensino Fundamental e Médio através, tanto da prática do Estágio como também pela análise das propostas curriculares. 			
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (título e discriminação das unidades)			
<ol style="list-style-type: none"> Formação do professor de história: <ul style="list-style-type: none"> - Histórico; - o papel da universidade; - os aspectos político-sociais; - o professor e a transmissão do conhecimento. 			





CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (continuação)

2. A didática da História; uma discussão teórico-metodológica.
 - a concepção de História
3. A prática de Ensino de História
 - o ensino-aprendizagem;
 - a reflexão sujeito – objeto
4. Estágio Supervisionado:
 - propostas de práticas docentes;
 - articulações entre ensino e pesquisa.
 - relatos de experiência.

METODOLOGIA DE ENSINO

1. Discussão de textos relativos ao conteúdo programático e bibliografia.
2. Debates sobre as experiências vivenciadas pelos alunos durante o estágio, amparadas em discussões teóricas.
3. Acompanhamento dos projetos e relatórios de estágios, atentando para a necessidade de refletir sobre as múltiplas abordagens do ensino.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- ANDRADE, Mariza Guerra de. **Ensino e pesquisa: a história na sala de aula**. Belo Horizonte: agosto/1994, mimeo.
- BALDIM, Nelma. Formação teórica e prática pedagógica do professor de História. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez, n. 25, v.8, Dez. 1986, p.96-110.
- BITTENCOURT, C. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997. (Repensando o Ensino).
- CABRINI, C. et alii. **O ensino de História**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- FAZENDA, I. C. (org.). **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. Campinas/SP: Papyrus, 1991.
- FONSECA, S. G. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas, SP: Papyrus, 1993.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- LEAL, A. **Fala Maria favela**. São Paulo: Ática, sd.
- RODRIGO, M. J. e ARNAY, J. **Domínios do conhecimento cotidiano, prática educativa e formação de professores – A construção do conhecimento escolar**. São Paulo: Ática, 2 vol., sd.
- VIEIRA, Maria do Pilar A. A imprensa e o ensino de história. **Anais do Seminário perspectivas do ensino de história**. São Paulo: 1988, p. 151-158.



FOLHA n.º	77
PROC.	187607
a)	<i>[assinatura]</i>

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> - Debates - Seminários - Estágio Supervisionado - Relatórios
EMENTA (Tópicos que caracterizam as unidades dos programas de ensino)
<p>O curso propõe discutir a prática de ensino de História como um processo de construção/reconstrução do conhecimento histórico e seu significado na formação do professor de História.</p>

APROVAÇÃO		PROFESSOR(ES) RESPONSÁVEL(EIS)
CONSELHO DE CURSO <i>101.101.2007</i>	CONGREGAÇÃO <i>241.101.2007</i>	NOME: Sidinei Galli
		ASSINATURA: <i>[assinatura]</i>



ANEXO K

Programa da disciplina de Ensino de História e Estágio Supervisionado I e II, referente ao ano de 2008



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CÂMPUS DE ASSIS
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS

FOLHA n° 70
PROC 17967
Rub

PROGRAMA DAS DISCIPLINAS, ESTÁGIOS, TRABALHO DE GRADUAÇÃO

UNIDADE UNIVERSITÁRIA					
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - Assis					
CURSO					
HISTÓRIA LICENCIATURA					
HABILITAÇÃO					
Licenciatura em História					
OPÇÃO					
DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL					
EDUCAÇÃO					
ANO LETIVO					
2008					
IDENTIFICAÇÃO					
CÓDIGO	DISCIPLINA OU ESTÁGIO				SERIAÇÃO IDEAL
EDU2632	PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO I				3º ANO
OBRIG/OPT/EST	PRÉ/CO/REQUISITOS			ANUAL/SEMESTRAL	
OB				1º e 2º SEMESTRES	
CRÉDITOS	DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA				CARGA HORÁRIA TOTAL
	TEÓRICA	PRÁTICA	TEOR/PRAT	OUTRAS	
14	60	150	210		210
NÚMERO MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA:					
AULAS TEÓRICAS	AULAS PRÁTICAS		AULAS TEOR/PRAT	OUTRAS	
60	150		210		
OBJETIVOS (Ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:)					
<ol style="list-style-type: none"> 1. Avaliação diagnóstica qualitativa e quantitativa do espaço escolar; 2. Observação das relações sociais na escola numa abordagem psico-pedagógica; 3. Observação e problematização do Processo Ensino-Aprendizagem da História; 4. Através do Estágio Supervisionado, vivenciar a realidade escolar e propor alternativas de ensino, através da observação e da participação efetiva em sala de aula. 					
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (título e discriminação das unidades)					
<ol style="list-style-type: none"> 1. A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: <ul style="list-style-type: none"> - A legislação escolar: subsídios para a prática; - relações sociais entre agentes envolvidos; - articulação entre o Projeto Pedagógico e a Prática Escolar. 2. AS RELAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA: <ul style="list-style-type: none"> - a relação professor-aluno, professor/professor/professor e aluno/aluno; - instâncias da aprendizagem; - o desejo de ensinar-aprender e um novo paradigma: o processo de aprendizagem. 					



FOLHA n°	71
PROG	1739/07
TRAB	

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (continuação)

3. POSSIBILIDADES E LIMITES NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA:
 - observação e problematização dos procedimentos do ensino;
 - a busca e a construção de alternativas para aprendizagens significativas no ensino de História.
4. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
 - propostas de Práticas docentes;
 - articulação entre ensino e pesquisa.

METODOLOGIA DE ENSINO

1. Leitura e discussão de textos relativos ao conteúdo programático e a bibliografia.
2. Relato de experiências vivenciadas pelos alunos durante o estágio.
3. Elaboração de propostas alternativas a partir do vivenciado pelo discente.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ANDRADE, M. G.de. *Ensino e pesquisa: a história na sala de aula*. Belo Horizonte: mimeo, 08/1994.
 BITTENCOURT, C. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997. (Repensando o Ensino).
 FAZENDA, I. C. (org.). *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. Campinas: Papyrus, 1991.
 FERNANDEZ, A. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas. 2.reed., 1991.
 ———. *A mulher escondida na professora*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
 FONSECA, S. G. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas, SP: Ed. Papyrus, 1993.
 FRIZZO, M. N. *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado*. Ijuí: Liv. Unijuí, 1989.
 GROSSI, E. P. *O desejo de aprender*. Rio: Vozes, 1992.
 LUDKE, M., ANDRE, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
 PINSKY, J. (org.). *O ensino da história e a criação do fato*. 4.ed. São Paulo: Contexto, 1992.
 PROENÇA, M. C. *Metodologia do ensino da história. Ensinar/aprender história. Questões de didática aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

- Debates
- Apresentação de Relatos
- Relatórios
- Estágio Supervisionado






UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CÂMPUS DE ASSIS
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS

FOLHA nº 72
PROF. 1739167
PLUB

EMENTA (Tópicos que caracterizam as unidades dos programas de ensino)
O curso propõe através do Estágio Supervisionado a observação, a reflexão, a problematização e a elaboração de propostas dentro da articulação de um projeto que se constroem em processo interdisciplinar.

APROVAÇÃO		
DEPARTAMENTO	CONSELHO DO CURSO	CONGREGAÇÃO
29 AGO 2007	04/10/07	21 NOV 2007

ASSINATURA(S) DO(S) RESPONSÁVEL(EIS)
Sidinei Galli 



FOLHA n° 91
PROC/779/67
DATA

PROGRAMA DAS DISCIPLINAS, ESTÁGIOS, TRABALHO DE GRADUAÇÃO

UNIDADE UNIVERSITÁRIA				
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - Assis				
CURSO				
HISTÓRIA LICENCIATURA				
HABILITAÇÃO				
Licenciatura em História				
OPÇÃO				
DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL				
EDUCAÇÃO				
ANO LETIVO				
2008				
IDENTIFICAÇÃO				
CÓDIGO	DISCIPLINA OU ESTÁGIO			SERIAÇÃO IDEAL
EDU2640	PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO II			4º ANO
OBRIG/OPT/EST	PRÉ/CO/REQUISITOS			ANUAL/SEMESTRAL
OB	PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO I			1º e 2º SEMESTRES
CRÉDITOS	DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA			CARGA HORÁRIA TOTAL
13	TEÓRICA	PRÁTICA	TEOR/PRAT	OUTRAS
	55	140		195
NÚMERO MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA:				
AULAS TEÓRICAS		AULAS PRÁTICAS		AULAS TEOR/PRAT
				OUTRAS
OBJETIVOS (Ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:)				
<ol style="list-style-type: none"> Desenvolver um debate teórico-metodológico acerca da História como campo do conhecimento e sua inserção como componente curricular no Ensino Fundamental Médio; Ter condições de oportunizar a construção de uma postura consciente em relação a História enquanto ciência e disciplina, destacando a atuação do profissional desta área; Através do Estágio Supervisionado, vivenciar a realidade escolar e propor alternativas de ensino, através da observação e da participação efetiva em sala de aula; Refletir sobre os objetivos do ensino de História nas escolas de Ensino Fundamental e Médio através, tanto da prática do Estágio como também pela análise das propostas curriculares. 				
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (título e discriminação das unidades)				
<ol style="list-style-type: none"> Formação do professor de história: <ul style="list-style-type: none"> - Histórico; - o papel da universidade; - os aspectos político-sociais; - o professor e a transmissão do conhecimento. 				



FOLHA n°	92
PROC	1739/07
Rub	

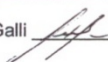
<p>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (continuação)</p> <p>2. A didática da História: uma discussão teórico-metodológica.</p> <ul style="list-style-type: none"> - a concepção de História <p>3. A prática de Ensino de História</p> <ul style="list-style-type: none"> - o ensino-aprendizagem; - a reflexão sujeito – objeto <p>4. Estágio Supervisionado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - propostas de práticas docentes; - articulações entre ensino e pesquisa. - relatos de experiência.
<p>METODOLOGIA DE ENSINO</p> <p>1. Discussão de textos relativos ao conteúdo programático e bibliografia.</p> <p>2. Debates sobre as experiências vivenciadas pelos alunos durante o estágio, amparadas em discussões teóricas.</p> <p>3. Acompanhamento dos projetos e relatórios de estágios, atentando para a necessidade de refletir sobre as múltiplas abordagens do ensino.</p>
<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</p> <p>ANDRADE, M. G. de. <i>Ensino e pesquisa: a história na sala de aula</i>. Belo Horizonte: Mimeo, 1994.</p> <p>BALDIM, N. Formação teórica e prática pedagógica do professor de História. <i>Educação e Sociedade</i>. São Paulo: Cortez, n. 25, v.8, Dez. 1986, p.96-110.</p> <p>BITTENCOURT, C. (org.). <i>O saber histórico na sala de aula</i>. São Paulo: Contexto, 1997. (Repensando o Ensino).</p> <p>CABRINI, C. et alii. <i>O ensino de História</i>. São Paulo: Brasiliense, 1986.</p> <p>FAZENDA, I. C. (org.). <i>A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado</i>. Campinas/SP: Papirus, 1991.</p> <p>FONSECA, S. G. <i>Caminhos da História Ensinada</i>. Campinas, SP: Papirus, 1993.</p> <p>FREIRE, P. <i>Educação e Mudança</i>. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.</p> <p>LEAL, A. <i>Fala Maria favela</i>. São Paulo: Ática, sd.</p> <p>RODRIGO, M. J. e ARNAY, J. <i>Domínios do conhecimento cotidiano, prática educativa e formação de professores – A construção do conhecimento escolar</i>. São Paulo: Ática, 2 vol., sd.</p> <p>VIEIRA, Maria do Pilar A. A imprensa e o ensino de história. <i>Anais do Seminário – perspectivas do ensino de história</i>. São Paulo: 1988, p. 151-158.</p>
<p>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</p> <ul style="list-style-type: none"> - Debates - Seminários - Estágio Supervisionado - Relatórios



FOLHA n° 93
PROC 1779/07
Rub

EMENTA (Tópicos que caracterizam as unidades dos programas de ensino)
O curso propõe discutir a prática de ensino de História como um processo de construção/reconstrução do conhecimento histórico e seu significado na formação do professor de História.

APROVAÇÃO		
DEPARTAMENTO	CONSELHO DO CURSO	CONGREGAÇÃO
29 AGO 2007	04/10/07	21 NOV 2007

ASSINATURA(S) DO(S) RESPONSÁVEL(EIS)
Sidinei Galli 



ANEXO L

Projeto Pedagógico do Curso de História – 2004

UNESP  Universidade Estadual Paulista
Câmpus de Assis
Faculdade de Ciências e Letras

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE HISTÓRIA

ASSIS
2004

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE HISTÓRIA

1. Justificativa

A presente Proposta de Reestruturação Curricular visa ao atendimento das novas exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, para os cursos de licenciatura, com base no:

- Parecer Nº 009/2001 do Conselho Nacional de Educação aprovado em 08 de maio de 2001, onde se destaca:
 - ⇒ Atualização e aperfeiçoamento dos formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica;
 - ⇒ Relevância da docência como base da formação, relacionando teoria e prática;
 - ⇒ Promoção da atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos.

- E na Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 2, de 10 de fevereiro de 2002, que define a carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica:
 - ⇒ 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
 - ⇒ 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
 - ⇒ 1800 horas de aulas para os conteúdos de natureza científica.

2. Resultado da avaliação do curso e do currículo vigente

A presente Proposta de Reestruturação Curricular visa ao atendimento das novas exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, para os cursos de licenciatura, cf item 1.

3. Projeto Pedagógico do curso

Histórico

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis foi criada em 06 de fevereiro de 1957.

O Curso de História, criado em 1963, vinculou-se a um projeto global da Faculdade de Ciências e Letras de Assis. O Departamento de História procurou desenvolver suas atividades de ensino, pesquisa e extensão de maneira a marcar sua presença no quadro das instituições científicas brasileiras e do Estado de São Paulo. Desde então vem dedicando-se ao desenvolvimento da ciência histórica através de estreita colaboração interdisciplinar e pela marcada orientação em formar professores e pesquisadores na área de História.

As atividades de organização acadêmica e administrativa do Curso de História, iniciaram-se em 1962, quando Professores contratados para a instalação do Curso de História contaram com a colaboração dos professores do Curso de Letras, instalado na F.F.C.L. de Assis em 1958. Desde sua criação, o Curso de História se identifica com o Departamento de História.

O curso foi reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação, com base no parecer nº 715/66, publicado no Diário Oficial de 31 de março de 1967 e promulgado pelo decreto nº 47.984, de 06 de abril de 1967.

Em 1976, com a criação da UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO", a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis passou a denominar-se Instituto de Letras, História e Psicologia. A Estrutura Curricular do Curso de História foi reformulada em 31 de março de 1978 de acordo com a Resolução UNESP nº.14, contemplada no processo no. 42/77 e publicada no Diário Oficial de 07 de abril de 1978.

A estrutura curricular do Curso compõe-se de um Núcleo Comum, formado basicamente pelas disciplinas exigidas pelo currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação, e por outras selecionadas por este Departamento, que incluem disciplinas optativas.

Com a implantação do novo Estatuto da UNESP, em 1988, foram criados os Conselhos de Curso, com o objetivo fundamental de estabelecer diretrizes para o aperfeiçoamento

dos cursos de graduação.

Em 1995 foi aprovada pela Pró-Reitoria de Graduação da UNESP uma nova Estrutura Curricular e um novo Projeto Pedagógico que resultou de um fórum de debate iniciado, em 1992, e promovido pelo Conselho de Curso, envolvendo professores e alunos, que passou a vigorar para os ingressantes a partir de 1996.

Em 2002, em atendimento às novas exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, para os cursos de licenciatura, com base no Parecer N° 009/2001 do Conselho Nacional de Educação aprovado em 08 de maio de 2001, o Conselho de Curso promoveu um novo fórum de alunos e professores para elaborar a presente proposta de Projeto Pedagógico.

A exigência mínima ora proposta para a conclusão do Curso é de 210 créditos, correspondentes a 3150 horas/aula e distribuídos entre disciplinas obrigatórias de formação básica (85), disciplinas obrigatórias de formação metodológica (25), disciplina pedagógicas (65), disciplinas optativas (20) e atividades acadêmico-científico-culturais (15).

Durante o período de transição do antigo para o novo perfil do curso, os dois currículos conviverão até que todos os alunos do regime anterior se formem.

Destaca-se que a Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras de Assis possui um acervo 71.700 livros, 1700 teses e 1559 títulos de periódicos, num total de 56.000 fascículos ou volumes. Deste acervo são específicos para o Curso de História:

- Livros: 16.164 volumes
- Periódicos: 280 títulos nacionais e 357 estrangeiros
- Fascículos: 8.500 volumes
- Teses: 335 teses ou dissertações

Introdução

O Projeto Pedagógico do curso de História pauta-se pelas características que devem distinguir as ações da Universidade Pública face às demandas da Sociedade Brasileira, em especial no que diz respeito à educação e à produção de conhecimento. A sua fundamentação foi estabelecida em reuniões de professores e alunos promovidas pelo Conselho de Curso e foi explicitada por meio de princípios básicos a serem levados em consideração por docentes e alunos do curso na reformulação curricular, na avaliação sistemática do Curso e no incremento de atividades de "extensão".

O Projeto Pedagógico propõe-se:

a. Quanto à reformulação curricular:

Atender as novas exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, para os cursos de licenciatura, com base no Parecer Nº 009/2001 do Conselho Nacional de Educação aprovado em 08 de maio de 2001, onde se destaca:

- Atualização e aperfeiçoamento dos formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica;
- Relevância da docência como base da formação, relacionando teoria e prática;
- Promoção da atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos.

E na Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 2, de 10 de fevereiro de 2002, que define a carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica: 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1800 horas de aulas para os conteúdos de natureza científica.

b. Quanto à avaliação:

- Avaliar periódica e sistematicamente o curso e as disciplinas por professores e alunos, assumindo a avaliação como parte integrante do processo de formação, uma vez que
-

possibilita diagnosticar lacunas a serem superadas, aferir os resultados alcançados considerando as competências a serem constituídas e identificando mudanças de percurso eventualmente necessárias.

- o Os aspectos a serem considerados na avaliação são os seguintes:
 - O cumprimento dos objetivos gerais e específicos por série do curso de graduação.
 - Programas das disciplinas, conteúdos, metodologia e bibliografia.
 - Aproveitamento acadêmico dos alunos.
 - Proporcionalidade de oferta de disciplinas obrigatórias e optativas.
 - Distribuição de carga horária entre os docentes do departamento história.
 - Relações do curso história com outros cursos do campus.
 - Eventos convênios cursos de extensão assessorias atividades culturais abertas à comunidade.
 - Número de docentes, respectivas titulações e produção científica.
 - Balanço anual de dados tais como: procura do curso, matrículas, evasão e formandos.
 - Biblioteca, equipamentos e didáticos e salas de aula.
- Realizar reuniões de docentes para programação de atividades no início de cada ano letivo.

c. Quanto às atividades de extensão à comunidade:

- Promover atividades e discussões voltadas para os professores do ensino básico, em conjunto com os organismos locais comprometidos com a educação.
- Favorecer iniciativas, parcerias, convênios para a promoção de atividades culturais e de outros projetos compartilhados com entidades voltadas para essa finalidade.

Proposta Pedagógica

O curso de história da Faculdade de Ciências e Letras, Câmpus de Assis, oferece a seus alunos uma formação acadêmica em que as modalidades de bacharelado e licenciatura estão articuladas de forma indissociável.

Partimos do pressuposto de que, do ponto de vista teórico e conceitual, a formação do licenciado e do bacharel não são essencialmente diferentes. Esta separação supõe quase sempre o estabelecimento de uma hierarquia segundo a qual, na formação do bacharel, deve-se enfatizar o conteúdo específico para formar o pesquisador, enquanto que, na licenciatura, a ênfase deve recair na formação pedagógica, para formar o professor.

Nosso entendimento, ao contrário, é o de que o profissional formado em História só poderá tornar-se um bom professor se sua formação for solidamente alicerçada no campo da pesquisa e do ensino.

Considerando a Universidade como um centro de ensino, de pesquisa e de extensão de serviços à Comunidade, o presente Projeto Pedagógico visa à formação de um profissional capacitado para acompanhar a renovação dos estudos históricos e cômico de sua responsabilidade no contexto da educação no Brasil. Um profissional capaz de acompanhar e interferir nas discussões travadas entre os historiadores e demais cientistas sociais, engajado na sociedade do seu tempo e por isso dinâmico e aberto ao intercâmbio e à renovação constante.

Embasado na concepção geral de ensino e de pesquisa histórica que tem norteado até o presente o curso de História do Departamento, explicitada em currículos e projetos anteriores, a nova estrutura curricular visa à incorporação de "novos problemas, novas abordagens, novos objetos" emergentes na ciência histórica, o que vem sendo debatido no interior do próprio Departamento de História desta Faculdade há alguns anos. Destaca-se, no entanto, a preocupação de não transformar o currículo em uma camisa de força, para permitir uma permanente e saudável adequação a novas exigências da área de história e do sistema educacional brasileiro.

O currículo é formado por um elenco de disciplinas obrigatórias de formação básica e complementar e de disciplinas optativas, sendo possível a inclusão futura de disciplinas

de outros cursos ministrados nesta Faculdade, após a aprovação do Departamento de História.

Nesse sentido, esta proposta pedagógica pauta-se pelos seguintes princípios:

- a. O conhecimento não pode ser "apreendido" de forma limitada, reducionista ou determinista. Isso desfaz a idéia de que um tipo de conhecimento é mais importante que outro e acaba com a posição privilegiada, no currículo, de certas disciplinas;
 - b. O saber não é um processo acabado e, portanto, os problemas não se esgotam num modelo determinado de currículo. Nenhum currículo pode ser fechado, estático ou dogmático;
 - c. Deve-se oferecer aos alunos os instrumentos necessários para uma abordagem da complexidade que envolve o objeto histórico, por meio do equilíbrio entre as disciplinas de conhecimentos básicos e os espaços de criatividade e descoberta científica (disciplinas optativas);
 - d. Deve-se combinar a interdisciplinaridade com a especialização, porque a complexidade proporciona uma imagem mais adequada da natureza e da ciência contemporânea;
 - e. Deve-se permitir e criar condições para que o corpo docente se atualize e se dedique à pesquisa e à produção científica;
 - f. Deve-se visar à formação integral do aluno enquanto profissional, intelectual e cidadão, comprometido com os valores inspiradores da sociedade democrática.
 - g. Deve-se estimular uma interação entre docentes e alunos;
 - h. As disciplinas, principalmente as obrigatórias de formação básica, devem relacionar teoria e prática, de modo a tornar o aluno apto para o exercício da docência.
 - i. A formação do licenciando se dará ao longo de todo o curso de graduação e não mais apenas no final do curso.
-

Perfil do aluno

A maioria dos alunos do curso de História procede de cursos secundários deficientes no que tange à formação humanística em geral, e especificamente em História.

A conseqüência se traduz em lacunas na sua formação acadêmica, o que dificulta sua integração imediata aos requisitos do ensino superior. Boa parte dos alunos apresenta um índice muito baixo de leitura geral, dificuldades de redação, compreensão e crítica de textos específicos.

A clientela que procura este curso de História procede da região de Assis (aproximadamente 40%), e o restante de outras áreas do Estado de São Paulo.

Há uma grande heterogeneidade no que diz respeito aos interesses profissionais e intelectuais. Em torno de 50% dos alunos dividem o estudo com o trabalho, exercendo atividades profissionais não afins com a área de história.

Perfil do Professor

A consecução do projeto pedagógico supõe um quadro de docentes comprometidos com a pesquisa, a docência e a prestação de serviços de extensão à comunidade.

O docente deve ser um profissional sintonizado com os avanços da pesquisa em sua área, com impacto no exercício do ensino.

Além disso, deve promover e orientar pesquisas de iniciação científica, contribuindo, assim, à formação de futuros pesquisadores.

O Departamento conta com professores com elevado índice de titulação e experiência capazes de cobrir as demandas das diferentes áreas do conhecimento histórico. O convívio de docentes com diversas especialidades e perspectivas teórico-metodológicas faz parte da tradição deste Departamento, indo ao encontro dos objetivos deste projeto. Dos 25 docentes do Departamento de História 1 é titular, 3 são professores-adjuntos, 18 são assistentes-doutores e 3 são professores-assistentes, em fase de realização de pesquisa de doutorado.

3.1. Objetivos

3.1.1. Gerais:

- a. Introduzir os alunos no campo do conhecimento histórico e das ciências humanas.
- b. Prover os alunos de conhecimentos e instrumentos teórico-metodológicos neces-

sários para sua atuação profissional.

- c. Estimular a criatividade e o espírito analítico e crítico dos alunos.
- d. Preparar os alunos para seu trabalho.

3.1.2. Específicos:

As características do curso de História dificultam que se estabeleçam rigorosamente objetivos específicos por série. No caso do Curso de História é mais plausível a definição de objetivos por modalidades de disciplinas: obrigatórias de formação básica (B), obrigatórias metodológicas (M), optativas (Op) e pedagógicas (P).

- a. As disciplinas obrigatórias de Formação Básica objetivam introduzir os alunos no domínio da linguagem e dos principais temas, teorias, categorias, problemáticas e bibliografia do estudo da história.
- b. As disciplinas Obrigatórias Metodológicas, objetivam familiarizar o aluno com os métodos de análise histórica e aprofundar o estudo das diferentes teorias construídas sobre a História.
- c. As Disciplinas Optativas objetivam uma abordagem interdisciplinar, o aprofundamento temático e a constante atualização do conhecimento da história e áreas afins.
- d. As Disciplinas Pedagógicas, em estreita conexão e compatibilidade com as demais disciplinas do curso – principalmente as disciplinas obrigatórias de formação básica –, objetivam capacitar o aluno para a docência de história no ensino básico.

Apesar das especificidades dos objetivos enunciados, cabe assinalar que as disciplinas da 1ª série deverão ter em conta a necessidade de lidar com as dificuldades inerentes à transição do aluno do ensino básico para o de 3º grau.

3.2. Perfil do profissional a ser formado

O profissional formado pelo Curso de História deverá possuir autonomia intelectual e capacidade para enfrentar os desafios atuais de seu trabalho.

Deverá estar preparado para exercer sua profissão como: docente do ensino básico; pesquisador; historiógrafo; museólogo; programador cultural; e novos campos de atuação.

O licenciando deverá ser um indivíduo consciente da sua responsabilidade ética e profissional frente às exigências da multifacetada realidade social e política brasileira e seu impacto na educação.

Deverá dominar as linhas gerais do processo histórico em suas várias dimensões e conhecer as principais vertentes teóricas que orientam o estudo de história.

Deverá ter domínio sobre recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a aumentar as possibilidades do ensino e da aprendizagem. O conhecimento de novas tecnologias, como elaboração de projetos multimídia, bancos de dados eletrônicos, páginas www constituem importantes habilidades que complementam o perfil profissional do historiador.

Deverá, ainda, habilitar-se para organizar e manusear diversos tipos de fontes, bem como ter noções de organização de arquivos, como elemento importante para sua formação como profissional de história.

Preparando-se para a docência, deverá desenvolver na prática de ensino a habilidade de manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger as mais adequadas, considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos;

Para superar a suposta oposição entre conteúdo e pedagogia, a formação de professores, deve contemplar espaços, tempos e atividades adequadas que facilitem a seus alunos fazer permanentemente a transposição didática, isto é, a transformação dos objetos de conhecimento em objetos de ensino.

Assim, na formação do aluno, a prática de ensino não pode ficar reduzida a um espaço isolado, evitando tornar o estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso.

O curso deverá oferecer a oportunidade de uma experiência cultural ampla que favoreça o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação, potencializando sua visão crítica e seu trabalho como docente.

3.3. Estrutura Curricular Proposta

ELENCO DE DISCIPLINAS POR MODALIDADE

a. DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DE FORMAÇÃO BÁSICA (B)

1. História Antiga I:
 - . Conteúdo teórico: 3 créd.
 - . Prática de ensino: 2 créd.
2. História Antiga II:
 - . Conteúdo teórico: 4 créd.
 - . Prática de ensino: 1 créd.
3. História Medieval I:
 - . Conteúdo teórico: 3 créd.
 - . Prática de ensino: 2 créd.
4. História Medieval II:
 - . Conteúdo teórico: 4 créd.
 - . Prática de ensino: 1 créd.
5. História Moderna I:
 - . Conteúdo teórico: 3 créd.
 - . Prática de ensino: 2 créd.
6. História Moderna II:
 - . Conteúdo teórico: 4 créd.
 - . Prática de ensino: 1 créd.
7. História Contemporânea I:
 - . Conteúdo teórico: 3 créd.
 - . Prática de ensino: 2 créd.
8. História Contemporânea II:
 - . Conteúdo teórico: 4 créd.
 - . Prática de ensino: 1 créd.
9. História da América Portuguesa I:
 - . Conteúdo teórico: 3 créd.
 - . Prática de ensino: 2 créd.
10. História da América Portuguesa II:
 - . Conteúdo teórico: 4 créd.
 - . Prática de ensino: 1 créd.
11. História do Brasil Monárquico I:
 - . Conteúdo teórico: 3 créd.
 - . Prática de ensino: 2 créd.

12. História do Brasil Monárquico II
 - . Conteúdo teórico: 3 cré.
 - . Prática de ensino: 2 cré.
13. História do Brasil Republicano I:
 - . Conteúdo teórico: 3 cré.
 - . Prática de ensino: 2 cré.
14. História do Brasil Republicano II:
 - . Conteúdo teórico: 3 cré.
 - . Prática de ensino: 2 cré.
15. História do Brasil Republicano III:
 - . Conteúdo teórico: 3 cré.
 - . Prática de ensino: 2 cré.
16. História da América I:
 - . Conteúdo teórico: 3 cré.
 - . Prática de ensino: 2 cré.
17. História da América II:
 - . Conteúdo teórico: 4 cré.
 - . Prática de ensino: 1 cré.
18. História dos Estados Unidos:
 - . Conteúdo teórico: 4 cré.
 - . Prática de ensino: 1 cré.
19. História da África:
 - . Conteúdo teórico: 4 cré.
 - . Prática de ensino: 1 cré.
20. Historiografia: 5 cré.
21. História Ambiental: 5 cré.
22. História da Filosofia: 5 cré.
23. História das Religiões: 5 cré.

Obs. Essas disciplinas somam 85 créditos de Conteúdo Teórico, num total de 1275 horas/aula e 30 créditos de Prática de Ensino, num total de 450 horas/aula.

b. DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO METODOLÓGICA (M)

1. Introdução aos Estudos Históricos: 5 cré.
2. Fontes de pesquisa histórica: proteção e tratamento técnico: 5 cré.
3. Metodologia da Pesquisa Histórica: 5 cré.

4. Teoria da História I: 5 cré.
5. Teoria da História II: 5 cré.

Obs. Essas disciplinas somam 25 créditos num total de 375 horas/aula

c. DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS (P)

1. Psicologia da Educação: 5 cré.
2. Política Educacional e Organização da Educação Básica: 5 cré.
3. Prática do Ensino de História e Estágio Supervisionado I: 14 cré.
4. Prática do Ensino de História e Estágio Supervisionado II: 13 cré.
5. Didática: 5 cré.

Obs. Essas disciplinas somam 42 créditos num total de 630 horas/aula

Os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas.

d. DISCIPLINAS OPTATIVAS (OP)

O aluno deverá escolher quatro (4) disciplinas, totalizando 20 créditos ou 300 horas/aulas.

1. Antropologia: 5 cré.
2. História Econômica: 5 cré.
3. Tópicos de História Econômica: 5 cré.
4. História do Pensamento Político: 5 cré.
5. Tópicos de História do Pensamento Político: 5 cré.
6. História do Pensamento Econômico: 5 cré.
7. Tópicos de História do Pensamento Econômico: 5 cré.
8. Tópicos de História das Religiões: 5 cré.
9. História Social da Cultura: 5 cré.
10. Tópicos de História Social da Cultura: 5 cré.
11. Sociologia: 5 cré.
12. História da Ciência: 5 cré.
13. Tópicos de Historiografia: 5 cré.
14. Tópicos de Teoria da História I: 5 cré.
15. Tópicos de História Ambiental: 5 cré.
16. Tópicos de História Antiga I: 5 cré.
17. Tópicos de História Antiga II: 5 cré.
18. Tópicos de História Moderna I: 5 cré.
19. Tópicos de História Moderna II: 5 cré.
20. Tópicos de História Contemporânea I: 5 cré.

21. Tópicos de História Contemporânea II: 5 créd.
22. Tópicos de História da América I: 5 créd.
23. Tópicos de História da América II: 5 créd.
24. Tópicos de História da América Portuguesa II: 5 créd.
25. Tópicos de História do Brasil Republicano II: 5 créd.
26. Tópicos de História do Brasil Republicano III: 5 créd.
27. Tópicos de História da África: 5 créd.
28. Tópicos de Metodologia da Pesquisa Histórica: 5 créd.
29. Tópicos de História da Filosofia: 5 créd.

e. DISCIPLINAS OPTATIVAS REALIZADAS EM OUTROS CURSOS

O aluno poderá matricular-se em disciplinas oferecidas por outros cursos para cumprir parte dos créditos exigidos para as disciplinas optativas, sempre que aprovadas pelo Departamento de História e não ultrapassando o número de 15 créditos.

f. ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS

Em conformidade com a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional de Educação, a carga horária do curso inclui 200 horas/aula de atividades acadêmico-científico-culturais.

Esta carga horária poderá ser cumprida nas seguintes atividades:

1. Participação em Eventos Científicos
2. Pesquisas de Iniciação Científica
3. Participação em eventos culturais tais como mostras culturais, Bienal de Arte, Bienal do Livro, visitas monitoradas a museus e arquivos.
4. Estágios em Arquivos e Centros de Documentação

Obs. A contabilização das horas/aula para a participação em Eventos Científicos será feita de acordo com as horas-atividade programadas para tais eventos e quanto às pesquisas de Iniciação Científica será levada em consideração a indicação do horário de pesquisa que consta do cronograma apresentado nos seus respectivos projetos.

g. RESUMO: DISCIPLINAS/CRÉDITOS PARA COMPLETAR O CURRÍCULO MÍNIMO

Disciplinas	Créditos	Horas/aula
Disciplinas obrigatórias de formação básica – conteúdo teórico	85	1275
Disciplinas obrigatórias de formação metodológica-conteúdo teórico (M)	25	375
Disciplinas Pedagógicas:		
• Psicologia da Educação, Didática, Política Educacional e Organização da Educação Básica	15	225
• Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado	27	405
• Prática de Ensino de História vivenciada ao longo do curso	30	450
Disciplinas Optativas	20	300
Atividades Acadêmico-científico-culturais	15	225
TOTAL	217	3255

Obs. Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado estão sob a responsabilidade dos professores do Departamento de Educação.

3.3.1. Programa das disciplinas

ii. Ementas

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DE FORMAÇÃO BÁSICA

HISTÓRIA ANTIGA I - O curso aborda as civilizações do Oriente Próximo Antigo e Egito, em seus aspectos sociais, políticos e econômicos, com ênfase nas suas interfaces com as culturas ocidentais, particularmente no que se refere às relações entre judaísmo e cristianismo.

HISTÓRIA ANTIGA II – A historiografia e a Antiguidade greco-romana: discussões preliminares. A história grega: origens e problemas. A historiografia romana: origens e problemas.

HISTÓRIA MEDIEVAL I -Análise do período medieval e sua importância no desenvolvimento histórico através da discussão dos tópicos: a Europa, em transformação, a sociedade feudal, o Mediterrâneo e a cristandade.

HISTÓRIA MEDIEVAL II – Aprofundar compreensão do período medieval e estimular os alunos para o trabalho de pesquisa, através da análise dos aspectos que envolvem o processo de formação da cidade e a nova ordem social, econômica e cultural, assim como dos aspectos fundamentais da Baixa Idade Média.

HISTÓRIA MODERNA I - Estudo do conceito de modernidade. Os estados europeus nos séculos XVI e XVII. O absolutismo. O crescimento do comércio a longa distância. Os descobrimentos marítimos. A manufatura. Mercantilismo e Impérios coloniais. Reforma e Contra-Reforma. As revoluções inglesas do século XVII. A colonização inglesa na América do Norte e a Independência dos Estados Unidos

HISTÓRIA MODERNA II – Análise da gênese e desenvolvimento da sociedade burguesa, procurando mostrar como a crise das relações feudais engendrou as condições históricas para a constituição de uma nova forma de sociedade. Nossa preocupação é ressaltar a complexidade desse processo de transição histórica, que assume peculiaridade nos diferentes Estados europeus, desde sua forma clássica (Inglaterra) até aquela que não levou as transformações sociais até suas últimas consequências (Portugal).

HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA I – O liberalismo europeu; socialismo utópico, socialismo marxista; anarquismo; socialismo cristão; socialismo reformista; situação operária e condições de trabalho na Inglaterra, França e Alemanha; o mundo burguês e do trabalho; debates da II Internacional; Revolução Russa; Nazi-fascismo.

HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA II – A Primeira Guerra Mundial. Nazismo. Estética nazista. Anti-semitismo.

HISTÓRIA DA AMÉRICA PORTUGUESA I - Caracterização da sociedade à luz das formas de organização da produção agrário-exportadora.

HISTÓRIA DA AMÉRICA PORTUGUESA II – Conceituação sobre movimentos sociais, presentes em diferentes abordagens historiográficas, e sua aplicação nas pesquisas voltadas para a América Portuguesa. Busca das particularidades que podem ser observadas no campo das idéias que compunham os conflitos no período colonial, especialmente no

momento que cercou o processo de autonomia política do Brasil. Estudo da participação popular em movimentos sociais como a Guerra dos Alfaiates, Movimento de 1817, Cemiterada, Malês e Balaiada.

HISTÓRIA DO BRASIL MONÁRQUICO I – Discutir os temas fundamentais da história do Brasil do século XIX, nas suas dimensões política, ideológica, social, cultural e econômica, desde a descolonização até meados do século XIX. Situando-se em relação às diversas tendências historiográficas sobre o período, pretende-se abrir caminhos para pesquisas futuras a partir de perspectivas inovadoras. Pretende-se também remeter as discussões do curso aos principais dilemas sociais e políticos do presente.

HISTÓRIA DO BRASIL MONÁRQUICO II – Discussão dos temas fundamentais da história do Brasil da Segunda metade do século XX até os primórdios da República nas suas dimensões política, ideológica, social, cultural e econômica. Situando-se em relação às diversas tendências historiográficas sobre o período, pretende-se abrir caminhos para pesquisas futuras, a partir de perspectivas inovadoras. Pretende-se também remeter as discussões do curso aos principais dilemas sociais e políticos do presente.

HISTÓRIA DO BRASIL REPUBLICANO I – Estudo da sociedade e da cultura no Brasil das últimas décadas do século XIX às primeiras do século XX. Análise dos impactos provocados no mundo do trabalho e na vida cotidiana por transformações tais como: abolição da escravidão, imigração, industrialização, urbanização, estabelecimento do regime republicano.

HISTÓRIA DO BRASIL REPUBLICANO II – A disciplina visa discutir aspectos da política e da sociedade e cultura brasileira no período compreendido entre os anos de 1937 e 1960.

HISTÓRIA DO BRASIL REPUBLICANO III – A disciplina visa discutir dimensões da política na sociedade brasileira no período compreendido entre os anos de 1960 e 1990.

HISTÓRIA DA AMÉRICA I – As civilizações pré-hispânicas: estrutura econômica, política social, religiosa e cultural. O mecanismo da conquista espanhola: o contexto ibérico aspectos econômicos e sociais do mundo europeu; as navegações; a questão do outro; a construção do sistema colonial. A colonização da América Latina: aspectos políticos, econômicos e sociais e culturais: a estrutura da propriedade da terra: encomienda, hacienda, finca, rancho e pueblo; o sistema de tributos indígenas; aspectos culturais.

HISTÓRIA DA AMÉRICA II – A disciplina visa desenvolver conteúdos básicos para a compreensão da História latino-americana contemporânea (séculos XIX e XX), por meio da análise de movimentos sociais e políticos, bem como expressões da cultura da região. Serão utilizados documentos e bibliografia para o desenvolvimento da disciplina. Ademais, os alunos desenvolverão trabalhos a partir de temas recentes, mediante a pesquisa em jornais da atualidade, buscando-se assim relacionar passado e presente.

HISTÓRIA DOS ESTADOS UNIDOS. A colonização: religião e política na colonização dos Estados Unidos; características econômico-sociais da colonização. Escravidão e Guerra civil: a escravidão: características e interpretações; a Guerra Civil; fatores, conseqüências e teorias. A democracia e a questão da fronteira oeste: fundamentos da democracia americana: os federalistas e Aléxis de Tocqueville; o papel da fronteira oeste na historiografia norte-americana. Os Estados Unidos no contexto do capitalismo mundial: os Estados Unidos como modelo da sociedade industrial do século XX; a Grande Depressão e seu impacto no reordenamento do capitalismo. O mundo na política externa e nos imaginário dos Estados Unidos: as relações entre os Estados Unidos e a América Latina; os Estados Unidos como superpotência: da Guerra Fria à desintegração do Bloco Soviético; sob o impacto das explosões do Pentágono e do World Trade Center: início de uma nova era da história mundial?

HISTÓRIA DA ÁFRICA – Estudo das sociedades africanas, com ênfase nas épocas moderna e contemporânea e suas relações com as Américas, em particular com o Brasil.

HISTORIOGRAFIA – Estudo dos domínios da historiografia e da produção vinculada à historiografia profissional, em algumas das suas principais tendências.

HISTÓRIA AMBIENTAL – Estudo das relações entre sociedade e natureza em perspectiva histórica.

HISTÓRIA DA FILOSOFIA – O advento do pensamento moderno. A ascensão e a crítica da razão ocidental.

HISTÓRIA DAS RELIGIÕES – Metodologia em História das Religiões. Análise de obras que tratam de crenças, ritos e experiências das religiões mundiais.

DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO METODOLÓGICA

INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS HISTÓRICOS - Noções de historiografia moderna e contemporânea. Análise de textos metodológicos da nova historiografia francesa e anglo-saxônica.

FONTES DE PESQUISA HISTÓRICA: PROTEÇÃO E TRATAMENTO TÉCNICO - Caracterização das políticas e das práticas de trabalho voltadas para a proteção do patrimônio histórico-cultural no Brasil, relacionando-as com as diversas concepções de história/memória. Introdução aos procedimentos técnicos básicos para preservação e organização de fontes de valor histórico, com ênfase para o patrimônio bibliográfico e arquivístico. Noções gerais sobre as questões que afetam as políticas de proteção dirigidas para os demais bens culturais (acervos museológicos, arquitetônicos, monumentais, urbano-ambientais, arqueológicos).

METODOLOGIA DA PESQUISA HISTÓRICA – A disciplina deve oferecer ao aluno conhecimentos aprofundados sobre procedimentos e conteúdos empregados na pesquisa e no ensino da área de História. Desenvolver exercícios visando à elaboração de um projeto de pesquisa e um plano de aula sobre uma mesma temática da área. Aprofundar a reflexão sobre a fértil associação entre pesquisa e docência em História.

TEORIA DA HISTÓRIA I - Análise das fronteiras teóricas e metodológicas no campo das ciências históricas; o materialismo histórico nas suas variações temáticas e de objetos; as teorias hermenêuticas e reflexão sobre seus pressupostos e contribuição para a interpretação histórica.

TEORIA DA HISTÓRIA II - Discutir os fundamentos e a historicidade dos diferentes discursos do método histórico e dos diferentes modos de escrita da história. Pretende-se, portanto, analisar as categorias, os conceitos, os paradigmas e as formas narrativas que sustentam a prática do historiador.

DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO – Limites epistemológicos do campo de conhecimento da Psicologia da Educação. Fundamentos da Psicologia da Educação. Formas de abordagens dos problemas psicológicos ligados à educação. Comportamentalismo, Psicanálise, Não Diretividade e Cognitivismo. Contribuições dos paradigmas da Psicanálise, do Comportamentalismo, Não Diretividade e do Cognitivismo à educação escolar. Psicologia da Educação – prática docente frente aos problemas de aprendizagem e ao fracasso escolar.

POLÍTICA EDUCACIONAL E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – Proporcionar a configuração de um conjunto de informações que favoreçam o estudo e análise do contexto em que se desenvolvem relações entre a escola e a sociedade brasileira, especialmente a Educação Básica, observando-se um conjunto de elementos teóricos (concepções de ensino, noções de cultura e meios de comunicação de massa). Pretende-se situar o aluno quanto ao perfil da Educação Básica no Brasil, dando a ele margens para ação compromissada tanto no que diz respeito à docência como à pesquisa.

PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO I - O curso propõe, através do Estágio Supervisionado, a observação, a reflexão, a problematização e a elaboração de propostas dentro da articulação de um projeto que se constrói processo interdisciplinar.

PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO II - O curso propõe discutir a prática de ensino de História como um processo de construção/reconstrução do conhecimento histórico e seu significado na formação do professor de História.

DIDÁTICA – Consideramos que toda prática educativa decorre de um posicionamento do professor face à concepção de educação, de ensino e de aprendizagem. Assim, o curso de Didática centra-se em conteúdos que visem à aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades relevantes à formação e ao desempenho do aluno, futuro professor, no sentido de auxiliá-lo na organização e condução do ensino com vistas a aprendizagens significativas, numa visão crítica.

DISCIPLINAS OPTATIVAS

ANTROPOLOGIA. Propõe-se trabalhar o conhecimento antropológico através de sua história, apresentando as principais correntes. Análise de seu desenvolvimento. Compreensão das suas principais características. Apresentação das tendências contemporâneas. Apresentação de panorama dos problemas antropológicos e suas possibilidades na aplicação de soluções.

HISTÓRIA ECONÔMICA - Estudar a gênese e evolução histórica da economia política e do modo de produção capitalista, e os fundamentos da economia marxista, criando condições para uma compreensão adequada por parte dos alunos da organização econômica em seus aspectos da produção, repartição e acumulação de riquezas, bem como das relações sociais surgidas nesses processos.

TÓPICOS DE HISTÓRIA ECONÔMICA - Possibilitar a compreensão das determinações gerais do capital, das leis de funcionamento e das crises do modo de produção capitalista.

HISTÓRIA DO PENSAMENTO POLÍTICO - Ao seguir a trajetória das idéias e propostas federativas ao longo de alguns momentos da história: as unificações tardias de Itália e Alemanha na Segunda metade do século XIX, a emergência do federalismo norte-americano e a contribuição do Jornal "O Federalista", pretendemos fazer com que o graduando reflita não apenas sobre as relações entre história e política mas também que construa um olhar crítico sobre o assim chamado Estado Nacional de feição centralizador. Situando as idéias federalistas e o debate sobre as mesmas em alguns momentos de nossa história pretendemos que nossos graduandos possam refletir sobre a dinâmica entre centralização e os interesses regionais e locais na formação histórica brasileira.

TÓPICOS DE HISTÓRIA DO PENSAMENTO POLÍTICO – Democracia de "baixa intensidade" e seus limites na experiência política do século XX. Reinventar a política, autonomia e poderes instituintes.

HISTÓRIA DO PENSAMENTO ECONÔMICO - O nascimento da Economia Política

TÓPICOS DE HISTÓRIA DO PENSAMENTO ECONÔMICO – Estudar, de forma monográfica, uma doutrina econômica ou um economista expressivo.

TÓPICOS DE HISTÓRIA DAS RELIGIÕES – Introdução à metodologia da pesquisa em História das Religiões. O projeto de pesquisa e suas partes. A perspectiva comparada. Os contextos das fontes religiosas. A narrativa religiosa e suas modalidades. Os símbolos. Exercícios de análise da historiografia sobre religiões e de textos religiosos escolhidos.

HISTÓRIA SOCIAL DA CULTURA - Discussão da modernidade, experiências estéticas e sensibilidade a elas associadas. Relações entre História e Arte.

TÓPICOS DE HISTÓRIA SOCIAL DA CULTURA - Brasil, formação da nação e do povo brasileiro, caráter nacional, realidade nacional, cultura e raça.

SOCIOLOGIA - O programa de estudos da disciplina focaliza, inicialmente, a emergência da sociologia como ciência no último terço do século XIX e o seu desenvolvimento no século seguinte. Recorre aos escritos sociológicos clássicos para analisar as fundamentações teóricas e metodológicas do pensamento sociológico, assim como procura identificar e discutir as novas propostas teórico-metodológicas da sociologia. Por fim, apresenta uma discussão reflexiva sobre as relações entre a história e a sociologia na produção do conhecimento sobre as sociedades contemporâneas.

HISTÓRIA DA CIÊNCIA: Antecedentes epistemológicos dos séculos XV-XVI. A concepção científica de mundo no século XV. O significado de "descobrimento" e a noção de experiência no Renascimento (séc. XV). As principais condições dos descobrimentos portugueses. A representação do mundo à época do descobrimento do Brasil.

TÓPICOS DE HISTORIOGRAFIA - Estudo da constituição da história como disciplina, no século XIX, e das diversas tendências da historiografia no século XX.

TÓPICOS DE TEORIA DA HISTÓRIA I - Estudo da História Cultural, suas teorias, seus horizontes historiográficos e métodos.

TÓPICOS DE HISTÓRIA AMBIENTAL - Capacitação sobre a problemática ambiental no ensino de História.

TÓPICOS DE HISTÓRIA ANTIGA I - A Historiografia e a História Antiga: discussões preliminares. Fontes em História Antiga. Metodologias em História Antiga. A construção do discurso histórico em História Antiga.

TÓPICOS DE HISTÓRIA ANTIGA II - Relacionamento entre cinema e história. Análise de fontes de filmes históricos. Confronto de documentos de história antiga com suas leituras cinematográficas. A representação filmica como documento histórico. O cinema e a historiografia antiga: possibilidades e limites. A utilização de filmes históricos como recurso didático.

TÓPICOS DE HISTÓRIA MODERNA I - Introdução teórica sobre o significado de revolução. Origens e desenvolvimento do processo revolucionário. Análise e debate acerca do seu significado.

TÓPICOS DE HISTÓRIA MODERNA II - Conceito de modernidade. Configuração política, econômica e territorial dos estados europeus nos séculos XVI, XVII e XVIII. O crescimento do comércio a longa distância. A manufatura. Mercantilismo e impérios coloniais. As fricções internacionais e a ordem de Vestfália. O triunfo da Europa.

TÓPICOS DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA I - O curso mostrará uma série de transformações sociais, econômicas e políticas advindas do desenvolvimento industrial na Europa no século XIX. Condições de vida do trabalhador são alteradas e os primeiros movimentos do operariado começam a ser articulados. A revolução industrial contribui para uma nova expansão colonial.

TÓPICOS DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA II - A Segunda Revolução Industrial. O irromper da Modernidade. Transformações na sensibilidade: o caso das artes plásticas e da literatura.

TÓPICOS DE HISTÓRIA DA AMÉRICA I - O populismo em perspectiva latino-americana . O conceito de populismo: interpretações e críticas aos modelos . O peronismo no contexto da política latino-americana (1943 – 1999)

TÓPICOS DE HISTÓRIA DA AMÉRICA II – A disciplina busca refletir sobre conteúdos básicos para a compreensão da América Latina contemporânea, particularmente o México do século XX. O curso procura desenvolver uma reflexão sobre a imbricação entre a Arte e a Política e a construção de novos imaginários e de uma nova memória social em torno da busca de uma legitimação do Estado pós-revolucionário.

TÓPICOS DE HISTÓRIA DA AMÉRICA PORTUGUESA II – Estudo da historiografia de Independência da América Portuguesa.

TÓPICOS DE HISTÓRIA DO BRASIL REPUBLICANO II - A disciplina visa discutir dimensões da cultura e da sociedade brasileira no período compreendido entre os anos de 1937 a 1960.

TÓPICOS DE HISTÓRIA DO BRASIL REPUBLICANO III - A disciplina visa discutir questões relativas à cultura na sociedade brasileira, no período compreendido entre os anos de 1960 aos anos 1990 do século XX.

TÓPICOS DE HISTÓRIA DA ÁFRICA - Estudo das questões metodológicas e historiográficas afetas à História da África. Análise das relações históricas entre América portuguesa e o continente africano com ênfase no tráfico de escravos e seus impactos sociais e culturais a partir de então.

TÓPICOS DE METODOLOGIA DA PESQUISA HISTÓRICA - A disciplina deve oferecer ao aluno conhecimentos aprofundados sobre procedimentos e conteúdos empregados na pesquisa e no ensino da área de História. Desenvolver exercícios visando à elaboração de um projeto de pesquisa e um plano de aula sobre uma mesma temática da área. Aprofundar a reflexão sobre a fértil associação entre pesquisa e docência em História.

TÓPICOS DE HISTÓRIA DA FILOSOFIA – Investigar de que modo a razão, até então pensada em termos estritos na natureza, é introduzida na história. Todo o curso é orientado no sentido de compreender a importância da filosofia do idealismo alemão para a compreensão da historicidade (dialética) do ser social. O curso é acompanhado de uma grande variedade de comentadores, como Habermas, Adorno, Horkheimer, Bloch, Lukacs, Benjamin, etc.

b. Programas (inserir aqui o programa das disciplinas)

Exemplo:

PROGRAMA DAS DISCIPLINAS, ESTÁGIOS, TRABALHO DE GRADUAÇÃO

UNIDADE UNIVERSITÁRIA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CÂMPUS DE ASSIS					
CURSO HISTÓRIA LICENCIATURA					
HABILITAÇÃO					
OPÇÃO					
DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL HISTÓRIA					
ANO LETIVO 2004					
IDENTIFICAÇÃO					
CÓDIGO	DISCIPLINA OU ESTÁGIO HISTÓRIA ANTIGA I				SERIAÇÃO IDEAL
OBRIG/OPT/EST OB	Pré e Co-Requisitos				ANU- AL/SEMESTRAL Sem
CRÉDITOS	DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA				CARGA HORÁRIA TOTAL
05	TEÓRICA 30	PRÁTICA 15	PRÁT.ENS. 30	OUTRAS 0	75
NÚMERO MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA:					
AULAS TEÓRICAS 0	AULAS PRÁTICAS 0	AULAS TEOR/PRAT 0	OUTRAS 0		
OBJETIVO (Ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:)					
<ul style="list-style-type: none"> . Promover o estudo das sociedades antigas considerando metodologia e técnicas de pesquisa que permitam a compreensão das estruturas e funcionamento dessas sociedades. . Destacar o papel desse estudo na compreensão do processo histórico. . Ler e analisar criticamente documentos históricos, confrontando-os com suas respectivas leitura e análise por parte da historiografia. . Desenvolver habilidades de pesquisa em História Antiga. . Favorecer o desenvolvimento do senso crítico global. 					
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (título e discriminação das unidades)					
TEMA - O Mundo Antico-Oriental					
INTRODUÇÃO					
<ul style="list-style-type: none"> . O sentido e contribuição do estudo da História Antiga . A história da História Antiga . Usos e sentidos da História Antiga 					
1. As civilizações do Oriente Próximo e Egito					
<ul style="list-style-type: none"> 1.1. Aspectos políticos <ul style="list-style-type: none"> a. Relações internas 					

- b. Relações externas
- c. Movimentos de centralização e de expansão

1.2. Aspectos económicos

- a. Estruturas produtivas
- b. Estruturas fiscais
- c. Relações de mercado

1.3. Aspectos sociais

- a. Relações sociais
- b. Educação e cultura
- c. Organização do saber
- d. A administração da justiça

1.4. Mentalidade

- a. Mitos, ritos e símbolos
- b. Religião e poder

CONCLUSÃO

METODOLOGIA DE ENSINO

- . Aulas expositivo-participativas
- . Seminários
- . Debates
- . Análise de documentos

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

1. Básica

- CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábua rasa do passado?* São Paulo: Ática, 1995
- FINLEY, Moses I. *História Antiga. Testemunhos e modelos*. Trad. Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 160p. (Coleção: O homem e a história) T. 61.470.
- LE GOFF, Jaques. *Antigo/Moderno*. Trad. Irene Ferreira. In: _____, *História e Memória*. 2. Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1992. P. 167-202.
- SAID, Edward W. - *Orientalism: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo; Companhia das Letras, 1990.
- TAVARES, Antonio Augusto. *Economia e História Antiga*. Lisboa, Editorial Presença, 1987.
- TAVARES, Antonio Augusto. *Impérios e propaganda na Antiguidade*. Lisboa, Editorial Presença, 1988

2. BIBLIOGRAFIA ESPECÍFICA

- BARUÇQ, A. et al. *Escritos do Oriente Antigo e Fontes Bíblicas*. Trad. Benôni Lemos. São Paulo: Paulinas, 1992
- BRIGHT, J. *História de Israel*. Trad. Euclides Carneiro da Silva. São Paulo: Paulinas, 1981. (Nova Coleção Bíblica).
- CARDOSO, Ciro Flamarion S. *Antiguidade oriental política e religião*. São Paulo; Contexto, 1990. 77p p.
- CARDOSO, Ciro Flamarion S. *O Egito Antigo*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Tudo é História).
- CARDOSO, Ciro Flamarion S. *Sociedades do Antigo Oriente Próximo*. São Paulo; Ática; 1988.
- CHOURAQUI, André. *Os homens da Bíblia*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. (A Vida Quotidiana).
- DONADONI, Sergio (org.). *O homem egípcio*. Trad. Maria Jorge Vilar de Figueiredo. Lisboa: Editorial Presença, 1994 (Col. O homem e a história, nº 6)
- GARELLI, P. NIKIPROWETZKY, V. *O Oriente Próximo Asiático. Impérios Mesopotâmicos-Israel*. Trad. Emmanuel O. Araújo. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1982.
- GARELLI, P. *O Oriente Próximo Asiático. Das origens às invasões dos povos do mar*. Trad. Emmanuel O. Araújo. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1982.

<p>LEVEQUE, Pierre. <i>As primeiras civilizações</i>. Lisboa: Edições 70, 1990, 3v (v.1. Os impérios do bronze. - v.2. A Mesopotâmia / Os Hititas. - v.3. os indo-europeus e os semitas)</p> <p>MOMIGLIANO, Arnaldo. A descoberta helenística do Judaísmo. In: _____, <i>Os limites da helenização</i>. Trad. Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.</p> <p>SAUNERON, Serge. <i>A egiptologia</i>. Trad. Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970. (Saber Atual).</p> <p>SIMON, M., BENOIT, A., <i>Judaísmo e cristianismo antigo: de Antioco Epifânio a Constantino</i>. Trad. ? São Paulo: Pioneira, 1987</p> <p>STAMBAUGH, John E., BALCH, David L. <i>O Novo Testamento em seu ambiente social</i>. Trad. João Rezende Costa. S. Paulo: Paulus, 1996 (Bíblia e Sociologia)</p> <p>VERCOUTTER, Jean. <i>O Egito antigo</i>. Trad. Francisco G. Heidemann. S. Paulo/R, Janeiro: DIFEL, 1980 (Rio de Janeiro: Bertrand, 1988, 121p.)</p> <p>VERLUIJS, Arthur. <i>Os mistérios egípcios</i>. São Paulo: Circulo do Livro, 1992.</p> <p>WILSON, Edmund. <i>Os manuscritos do mar Morto: 1947-1969</i>. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.</p>
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
<p>Provas</p> <p>Seminários</p> <p>Fichamentos</p> <p>Trabalhos escritos</p>
EMENTA (Tópicos que caracterizam as unidades dos programas de ensino)
<p>O curso aborda as civilizações do Oriente Próximo Antigo e Egito, em seus aspectos sociais, políticos e econômicos, com ênfase nas suas interfaces com as culturas ocidentais, particularmente no que se refere às relações entre judaísmo e cristianismo.</p>

...APROVAÇÃO		PROFESSOR(ES) RESPONSÁVEL(EIS)
CONSELHO DE CURSO	CONGREGAÇÃO	NOME: Ivan Esperança Rocha
_ / _ / _	_ / _ / _	ASSINATURA:

3.3.2. Distribuição das disciplinas por departamento

U.U.: F.C.L.		
Curso: História		
Departamento	Disciplina	Crédito
História	História Antiga I	5
História	História Antiga II	5
História	História Medieval I	5
História	História Medieval II	5
História	História Moderna I	5
História	História Moderna II	5
História	História Contemporânea I	5
História	História Contemporânea II	5
História	História da América Portuguesa I	5
História	História da América Portuguesa II	5
História	História do Brasil Monárquico I	5
História	História do Brasil Monárquico II	5
História	História do Brasil Republicano I	5

História	História do Brasil Republicano II	5
História	História do Brasil Republicano III	5
História	História da América I	5
História	História da América II	5
História	História dos Estados Unidos	5
História	História da África	5
História	Historiografia	5
História	História Ambiental	5
História	História da Filosofia	5
História	História das Religiões	5
História	Introdução aos Estudos Históricos	5
História	Fontes de pesquisa histórica: proteção e tratamento técnico	5
História	Metodologia da Pesquisa Histórica	5
História	Teoria da História I	5
História	Teoria da História II	5
Educação	Psicologia da Educação	5
Educação	Política Educacional e Organização da Educação Básica	5
Educação	Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado I	14
Educação	Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado II	13
Educação	Didática	5
História	Antropologia	5
História	História Econômica	5
História	Tópicos doze História Econômica	5
História	História do Pensamento Político	5
História	Tópicos de História do Pensamento Político	5
História	História do Pensamento Econômico	5
História	Tópicos de História do Pensamento Econômico	5
História	Tópicos de História das Religiões	5
História	História Social da Cultura	5
História	Tópicos de História Social da Cultura	5
História	Sociologia	5
História	História da Ciência	5
História	Tópicos de Historiografia	5
História	Tópicos de Teoria da História I	5
História	Tópicos de História Ambiental	5
História	Tópicos de História Antiga I	5
História	Tópicos de História Antiga II	5

História	Tópicos de História Moderna I	5
História	Tópicos de História Moderna II	5
História	Tópicos de História Contemporânea I	5
História	Tópicos de História Contemporânea II	5
História	Tópicos de História da América I	5
História	Tópicos de História da América II	5
História	Tópicos de História da América Portuguesa II	5
História	Tópicos de História do Brasil Republicano II	5
História	Tópicos de História do Brasil Republicano III	5
História	Tópicos de História da África	5
História	Tópicos de Metodologia da Pesquisa Histórica	5
História	Tópicos de História da Filosofia	5

3.3.3. Seqüência aconselhada (no caso de matrícula por disciplina)

U.U. FCL, Câmpus de Assis				
Curso: História			Semestre: 1º	Ano: 1º
Nº de Ordem	Disciplina	Carga horária	Pré-Requisitos	Co-Requisitos
1	História Antiga I	75	-	-
2	História Medieval I	75	-	-
3	História da América Portuguesa I	75	-	-
4	Intr. Est. Históricos	75	-	-
5	História da Filosofia	75	-	-

U.U. FCL, Câmpus de Assis				
Curso: História			Semestre: 2º	Ano: 1º
Nº de Ordem	Disciplina	Carga horária	Pré-Requisitos	Co-Requisitos
1	História Antiga II	75	-	-
2	História Medieval II	75	-	-
3	História da América Portuguesa II	75	-	-
4	Metodologia da Pesquisa Histórica	75	-	-
5	Fontes de pesquisa histórica: proteção e tratamento técnico	75	-	-

U.U. FCL, Câmpus de Assis				
Curso: História			Semestre: 1º	Ano: 2º
Nº de Ordem	Disciplina	Carga horária	Pré-Requisitos	Co-Requisitos
1	História Moderna I	75	-	-
2	História do Brasil Monárquico I	75	-	-
3	História da América I	75	-	-
4	História Ambiental	75	-	-
5	História da África	75	-	-

U.U. FCL, Câmpus de Assis				
Curso: História			Semestre: 2º	Ano: 2º
Nº de Ordem	Disciplina	Carga horária	Pré-Requisitos	Co-Requisitos
1	História Moderna II	75	-	-
2	História da América II	75	-	-
3	Optativa I	75	-	-
4	História do Brasil Monárquico II	75	-	-
5	Psicologia da Educação	75	-	-

U.U. FCL, Câmpus de Assis				
Curso: História			Semestre: 1º	Ano: 3º
Nº de Ordem	Disciplina	Carga horária	Pré-Requisitos	Co-Requisitos
1	História Contemporânea I	75	-	-
2	Teoria da História I	75	-	-
3	História do Brasil Republicano I	75	-	-
4	Didática	75	-	-
5	Política Ed. e Org. da Educ. Básica	75	-	-
6	Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado I	105	-	-

U.U. FCL, Câmpus de Assis

Curso: História			Semestre: 2º	Ano: 3º
Nº de Ordem	Disciplina	Carga horária	Pré-Requisitos	Co-Requisitos
1	História Contemporânea II	75	-	-
2	Teoria da História II	75	-	-
3	História do Brasil Republicano II	75	-	-
4	História dos Estados Unidos	75	-	-
5	Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado I	105	-	-

U.U. FCL, Câmpus de Assis				
Curso: História			Semestre: 1º	Ano: 4º
Nº de Ordem	Disciplina	Carga horária	Pré-Requisitos	Co-Requisitos
1	História do Brasil Republicano III	75	-	-
2	Historiografia	75	-	-
3	Optativa II	75	-	-
4	Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado II	105	A matrícula nesta disciplina tem como pré-requisito a realização de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I	-

U.U. FCL, Câmpus de Assis				
Curso: História			Semestre: 2º	Ano: 4º
Nº de Ordem	Disciplina	Carga horária	Pré-Requisitos	Co-Requisitos
1	História das Religiões	75	-	-
2	Optativa III	75	-	-
3	Optativa IV	75	-	-
4	Optativa V	75	-	-
5	Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado II	90	A matrícula nesta disciplina tem como pré-requisito a realização de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I	-

3.3.4. Seriação (no caso de regime seriado)

Não se aplica.

4. Corpo Docente

4.1. Corpo docente

Docente	Titulação	Cargo ou função	Regime de Trabalho	Disciplinas
Andréa Lucia Dorini O. C. Rossi	Doutor	Prof. Assist. Dr	R.T.C.	História Antiga II Tóp. De Hist. Antiga I
Antonio Celso Ferreira	Livre Docente	Prof. Adjunto	R.D.I.D.P.	Teoria da História I Historiografia Tópicos de Historiografia
Áureo Busetto	Doutor	Prof. Assist. Dr.	R.D.I.D.P.	Metodol. da Pesq. Histórica Top. Metodol. da Pesq. Histórica
Carlos Alberto Sampaio Barbosa	Mestre	Prof. Assistente	R.T.C.	Hist. América I Top. Hist. América I
Carlos Eduardo J. Machado	Doutor	Prof. Assist. Dr	R.D.I.D.P.	História da Filosofia Top. Hist. Social Cultura

Célia Reis Camargo	Doutor	Prof. Assist. Dr.	R.D.I.D.P.	Fontes Pesq. Histórica História da América Portuguesa I Tópicos de História da América Portuguesa II
Claudinei M. Magre Mendes	Doutor	Prof. Assist. Dr.	R.D.I.D.P.	História da América Portuguesa II Hist. do Pensamento Econômico
Clodoaldo Bueno	Titular	Professor Titular	R.D.I.D.P.	História Moderna II Tóp de Hist. Moderna II
Eduardo Basto Albuquerque	Livre Docente	Prof. Adjunto	R.D.I.D.P.	História das Religiões Top. Hist. das Religiões
Hélio Rebello Cardoso Júnior	Doutor	Prof. Assist. Dr.	R.D.I.D.P.	Filosofia (Psicologia) Filosofia das Ciências (Biologia)
Ivan Esperança Rocha	Doutor	Prof. Assist. Dr.	R.D.I.D.P.	História Antiga I Top. Hist. Antiga II
José Carlos Barreiro	Livre Docente	Prof. Adjunto	R.D.I.D.P.	História do Brasil Monárquico I História do Brasil Monárquico II

José Luis Bendicho Beired	Doutor	Prof. Assist. Dr	R.D.I.D.P.	História da América Espanhola II História dos Estados Unidos Tópicos de História da América II
Milton Carlos Costa	Doutor	Prof. Assist. Dr	R.D.I.D.P.	Introd. Est. Históricos Teoria da História II
Paulo Henrique Martinez	Doutor	Prof. Assist. Dr.	R.D.I.D.P.	História Ambiental Tóp. História Ambiental
Ricardo Gião Bortolotti	Doutor	Prof. Assist. Dr.	R.D.I.D.P.	Filosofia (Psicologia) Tópicos de Hist. Filosofia (História) História da Ciência
Ruy de Oliveira Nardade Filho	Doutor	Prof. Assist. Dr.	R.D.I.D.P.	História Medieval I História Medieval II
Sérgio Augusto Queiroz Norte	Doutor	Prof. Assist. Dr	R.D.I.D.P.	Hist. Pensamento Político Tóp. Hist. Pensamento Político
Tânia Regina de Lucca	Doutor	Prof. Assist. Dr	R.D.I.D.P.	História Contemp. II História Social Cultura Tópicos de História Contemporânea II
Tomás Rafael Cruz	Mestre	Prof. Assis-	R.D.I.D.P.	História Econômi-

Cáceres		tente		ca Tópicos de História Econômica
Zélia Lopes da Silva	Doutor	Prof. Assist. Dr	R.D.I.D.P.	História do Brasil Republicano II História do Brasil Republicano III Tópicos de História do Brasil Republicano III

Docentes do Departamento de Educação

Docente	Titulação	Cargo ou função	Regime de Trabalho	Disciplinas
Juvenal Zanchetta Júnior	Doutor	Prof. Assist. Dr	R.D.I.D.P.	Política Educacional e Org. da Educ. Básica
Kátia Regina Coutinho Piravano	Mestre	Prof. Assist.	R.D.I.D.P.	Psicologia da Educação
Sidinei Galli	Doutor	Prof. Assist. Dr	R.D.I.D.P.	Prática de Ensino de História e Estágio Sup. I Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado II
Emery Marques Gusmão	Mestre	Prof. Assist.	R.D.I.D.P.	Didática

4.2. Docentes a serem contratados

Disciplina	Disciplina/Créditos	Semestre/ano	Semestre/ano da Contratação	Titulação	Regime de Trabalho
História Moderna I	5	Semestral	1º sem 2004	Dr	R.D.I.D.P
Tóp. Hist. Moderna I	5				
História da África	5	Semestral	1º sem 2004	Dr	R.D.I.D.P
Tóp. Hist. da África	5				
Hist. Brasil Republicano I	5	Semestral	1º sem 2004	Dr	R.D.I.D.P
Tóp. Hist. Brasil Republicano II	5	Semestral		Dr	R.D.I.D.P

Obs. Já foram aprovados os concursos para contratação dos professores responsáveis pelas disciplinas de História Moderna I, Tóp. de História Moderna I, História Brasil Republicano I, Tóp. Hist. Brasil Republicano II. Assim, o único professor a ser contratado na atual proposta curricular é o responsável pelas disciplinas de História da África e Tóp. História da África.

5. Corpo Técnico-Administrativo

5.1. Funcionários técnico-administrativos diretamente envolvidos com o curso

Funcionário	Cargo ou função	Atividades desempenhadas	Órgão de Lotação
Clarice Gonçalves	Assistente Administrativo	Prestar assistência em assuntos relativos à área de atuação, distribuição, controle e orientação das atividades administrativas e de desenvolvimento da área de atuação	Depto História
Regina Lúcia Gonçalves Truchlaeff	Oficial Administrativo	Prestar assistência em assuntos relativos à área de atuação e propor projetos de trabalho desenvolvendo atividades de planejamento, organização, implantação, controle, avaliação e orientação	Depto História

5.2. Contratação de funcionários técnico-administrativos

Não se prevê a contratação de funcionários.

6. Previsão de despesas

Despesas com contratação dos professores do item 4.2

7. Implantação curricular

Para a implantação e operacionalização do Projeto Pedagógico propõem-se as seguintes estratégias:

a. Planejamento anual envolvendo os professores do Departamento de História para distribuição de aulas e implementação de programas das disciplinas a serem ministradas, visando aproveitar melhor a capacitação dos docentes.

b. As disciplinas deverão ser desdobradas em conteúdo e prática de ensino, em atendimento às novas exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica para garantir que a formação do licenciando se dê ao longo de todo o curso de graduação e não mais apenas no final do curso.

c. Realização de Atividades Extra-Curriculares e de complementação tais como: Semana de História, Cursos de Extensão e Especialização, Reuniões Científicas de Docentes e Discentes, Grupos de Pesquisa, conferências sobre temas específicos destinadas a alunos de Graduação e Pós-Graduação, Jornadas e Seminários, organizados pelas diversas áreas de conhecimento e/ou Grupos de Pesquisa.

d. Valorização permanente de veículos de debates científicos para a divulgação de suas pesquisas e trabalhos, destacando a *Revista de História* editada em parceria com o Curso de História do Campus da UNESP de Franca e a *Revista Pós-História*, editada pelo Programa de Pós-Graduação do Curso de História de Assis.

e. Estimulo a pesquisas de Iniciação Científica, solicitando bolsas junto às agências financiadoras como: CNPq, FAPESP, FUNDUNESP.

O projeto pedagógico apresentado será implementado a partir de 2005. Será estabelecido um sistema de equivalência entre as estruturas atuais e as do novo projeto para que se garanta aos alunos que ingressaram no curso pelo sistema atual a possibilidade de concluí-lo dentro desse mesmo sistema.

PRIMEIRO ANO

Disc. Currículo Vigente	Créd.	Sem.	Disc. do Currículo Novo	Créd.	Sem.
Introd. Est. Históricos I	05	1º	Introd. Est. Históricos	5	1º
História Antiga I	05	1º	História Antiga I: · Conteúdo teórico: 3 créd. · Prática de ensino: 2 créd.	5	1º
História Antiga II	05	2º	História Antiga II: · Conteúdo teórico: 4 créd. · Prática de ensino: 1 créd.	5	2º
História Medieval I	05	1º	História Medieval I: · Conteúdo teórico: 3 créd. · Prática de ensino: 2 créd.	5	1º
História Medieval II	05	2º	História Medieval II: · Conteúdo teórico: 3 créd. · Prática de ensino: 2 créd.	5	2º
História do Brasil I	05	1º	História da América Port. I: · Conteúdo teórico: 4 créd. · Prática de ensino: 1 créd.	5	1º
História do Brasil II	05	2º	História da América Port. II: · Conteúdo teórico: 4 créd. · Prática de ensino: 1 créd.	5	2º
História da Filosofia	05	1º	História da Filosofia	5	1º
Optativa I ¹	05	2º	Rol de disciplinas optativas		1º
TOTAL DE CRÉDITOS	50			50	

SEGUNDO ANO

Discipl. Currículo Vigente	Créd.	Sem.	Discipl. do Currículo Novo	Créd.	Sem.
História Moderna I	05	1º	História Moderna I: · Conteúdo teórico: 3 créd. · Prática de ensino: 2 créd.	5	1º
História Moderna II	05	2º	História Moderna II: · Conteúdo teórico: 4 créd. · Prática de ensino: 1 créd.	5	2
História do Brasil III	05	1º	História do Br. Monárquico I: · Conteúdo teórico: 3 créd. · Prática de ensino: 2 créd.	5	1º
História da América I	05	1º	História da América I: · Conteúdo teórico: 3 créd. · Prática de ensino: 2 créd.	05	1º
História da América II	05	2º	História da América II: · Conteúdo teórico: 4 créd. · Prática de ensino: 1 créd.	05	2º

¹ São exigidos 40 créditos em disciplinas optativas.

Geografia	05	2º	História Ambiental	05	1º
Economia	05	2º	História Econômica	05	2º
Fontes de Pesquisa histórica: proteção e tratamento técnico (opt)	05	2º	Fontes de Pesquisa histórica: proteção e tratamento técnico	05	2º
Optativa II	05	1º	Rol de disciplinas optativas	05	1º
Optativa III	05	1º	Rol de disciplinas optativas	05	1º
Psicologia da Educação	05	2º	Psicologia da Educação	05	2º
TOTAL DE CRÉDITOS	55			50	

TERCEIRO ANO

Disc. Currículo Vigente	Créd.	Sem.	Disc. do Currículo Novo	Créd.	Sem.
História Contemporânea I	05	1º	História Contemporânea I: . Conteúdo teórico: 3 cré. . Prática de ensino: 2 cré.	5	1º
História Contemporânea II	05	2º	História Contemporânea II: . Conteúdo teórico: 4 cré. . Prática de ensino: 1 cré.	5	2º
Teoria da História I	05	1º	Teoria da História I	5	1º
Teoria da História II	05	2º	Teoria da História II	5	2º
Sociologia	05	1º	Sociologia (opt)	5	1º
História do Brasil IV	05	2º	História do Br. Monárquico II: . Conteúdo teórico: 3 cré. . Prática de ensino: 2 cré.	5	1º
Optativa IV	05	2º	Rol de disciplinas optativas	5	2º
Didática	05	2º	Didática	5	1º
Estrut. Func. Ens. Fund. e Médio	05	1º	Política Educacional e Organização da Educação Básica	05	1º
Prática de Ensino de Hist. e Estágio Superv. I	05	1º	Prática de Ensino de Hist. E Estágio Superv. I	07	1º
Prática de Ensino de Hist. e Estágio Superv. I	05	2º	Prática de Ensino de Hist. E Estágio Superv. I	07	2º
TOTAL DE CRÉDITOS	55			55	

Obs. A disciplina Fontes de Pesquisa histórica: proteção e tratamento técnico, optativa no currículo anterior, torna-se disciplina obrigatória. A disciplina Sociologia, obrigatória no currículo anterior, torna-se disciplina optativa.

QUARTO ANO

Disc. Currículo Vigente	Créd.	Sem.	Disc. do Currículo Novo	Créd.	Sem.
História do Brasil V	05	1º	História Br. Republicano I: . Conteúdo teórico: 3 cred. . Prática de ensino: 2 cred.	5	1º
Antropologia ¹	05	2º	Antropologia (opt)	5	1º
História das Religiões (opt) ²	05	1º	História das Religiões	5	2º
Historiografia (opt)	05	1º	Historiografia	5	1º
Optativa V	05	1º	Rol de disciplinas optativas	5	2º
Optativa VI	05	1º	Rol de disciplinas optativas	5	2º
Optativa VII	05	1º	Rol de disciplinas optativas	5	2º
Optativa VIII	05	1º	Rol de disciplinas optativas	5	2º
Prática de Ensino de Hist. E Estágio Superv. II	05	1º	Prática de Ensino de Hist. E Estágio Superv. II	7	1º

Prática de Ensino de Hist. E Estágio Superv. II	05	2º	Prática de Ensino de Hist. E Estágio Superv. II	6	2º
TOTAL DE CRÉDITOS	50			40	

CURRÍCULO VIGENTE

DISCIPLINAS	CRÉDITOS	HORAS/AULA
Disciplinas de Formação Básica (B)	75	1125
Disciplinas de Formação Complementar (C)	25	375
Disciplinas de Formação Metodológica (M)	20	300
Disciplinas Pedagógicas	25	375
Disciplinas Optativas	40	600
TOTAL	195	2925

CURRÍCULO PROPOSTO

DISCIPLINAS	CRÉDITOS	HORAS/AULA
Disciplinas de Formação Básica (B)	85	1275
Disciplinas. Formação Metodológica (M)	25	375
Disciplinas Pedagógicas:		
Psicologia da Educação, Didática, Polí-	15	225

¹ A disciplina Antropologia, obrigatória no currículo anterior, torna-se disciplina optativa.

² As disciplinas História das Religiões e Historiografia, disciplinas optativas no currículo anterior, tomam-se disciplinas obrigatórias

tica Educacional e Organização da Educação Básica	27	405
Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado	30	450
Prática de Ensino de História vivenciadas ao longo do curso		
Disciplinas Optativas	20	300
Atividades Acadêmico-científico-culturais	15	225
TOTAL	210	3255

ANEXO M

Projeto Pedagógico do Curso de História – 1994

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CÂMPUS DE ASSIS
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ASSIS

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE HISTÓRIA

-1994-

ÍNDICE

1- HISTÓRICO	01
2 - INTRODUÇÃO	03
3 - PROPOSTA PEDAGÓGICA	05
4 - PERFIL DO ALUNO	08
5 - PERFIL DO PROFISSIONAL	09
6- PERFIL DO PROFESSOR	10
7- OBJETIVOS DO CURSO	11
8 - GRADE CURRICULAR PROPOSTA	
- Elenco de disciplinas	13
- Seriação ideal por semestre	17
9- OPERACIONALIZAÇÃO DO PROJETO	19
10 - AVALIAÇÃO DO PROJETO	21
ANEXOS:	01
I- Estrutura curricular vigente	03
II - Quadro de Professores, Titulação e Regime de Trabalho	03
III - Ementas das Disciplinas da Nova Estrutura Curricular	04

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE HISTÓRIA

1. HISTÓRICO

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis foi criada em 06 de fevereiro de 1957.

O Curso de História, criado em 1963, vinculou-se a um projeto global da Faculdade de Ciências e Letras de Assis. O Departamento de História procurou desenvolver suas atividades de ensino, pesquisa e extensão de maneira a marcar sua presença no quadro das instituições científicas brasileiras e do Estado de São Paulo. Desde então vem dedicando-se ao desenvolvimento da ciência histórica através de estreita colaboração interdisciplinar e pela marcada orientação em formar professores e pesquisadores na área de História.

O curso foi reconhecido pelo processo no 715/66, pelo Conselho Estadual de Educação, publicada no D.O. de 31/03/67 e promulgada pelo decreto no 47.984 de 06 de abril de 1967.

As atividades de organização acadêmica e administrativa do Curso de História, iniciaram-se em 1962, quando Professores contratados para a instalação do Curso de História contaram com a colaboração dos professores do Curso de Letras, instalado na F. F. C. L. de Assis em 1958. Desde sua criação, o Curso de História se identifica com o Departamento de História.

Em 1976, com a criação da UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO". A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis passou a denominar-se Instituto de Letras, História e Psicologia, A Estrutura Curricular do Curso de História foi reformulada em 31/03/1978 pela resolução UNESP no. 14 dada no processo de no. 42177, publicada no D.O. de 07 de abril

de 1978.

Essa estrutura curricular compõe-se de um Núcleo Comum que abrange uma série de disciplinas de caráter obrigatório e um Sistema de Módulos que oferece alternativas de opção.

O núcleo comum está formado basicamente pelas disciplinas exigidas pelo currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação, e por disciplinas selecionadas por este Departamento.

Dos quatro módulos que compõem essa Estrutura curricular somente dois deles foram implementados, o I e o IV. O aluno deve realizar 40 (quarenta) créditos do módulo escolhido como principal e 20 (vinte) créditos no outro módulo. Ver a Estrutura Curricular vigente (Anexo 1).

Com a implantação do novo Estatuto da UNESP (1988) foram criados os Conselhos de Curso, com o objetivo fundamental de estabelecer diretrizes para o aperfeiçoamento dos cursos de graduação.

Em 1992 o Conselho de Curso de História da F.C.L. Assis promoveu um "Fórum" de debate com esses objetivos, os quais se realizaram em 27 e 28/04/92. As conclusões foram discutidas em reunião plenária de professores e alunos. Tais conclusões subsidiaram a elaboração do presente Projeto Pedagógico.

2 - INTRODUÇÃO

O Projeto Pedagógico do curso de História se insere na atuação que deve orientar a Universidade Pública face às demandas da Sociedade Brasileira, em especial no que diz respeito à educação e à produção de conhecimento. Nesse sentido, pretende ser dinâmico e flexível. A sua fundamentação foi estabelecida em reuniões de professores e alunos promovidas pelo Conselho de Curso. Nas quais foram organizados grupos de trabalho para a discussão de questões específicas relativas ao Curso de História.

Os documentos elaborados pelos grupos expressam, de maneira geral, princípios básicos a serem levados em consideração tanto pelos docentes quanto pelos alunos do curso. Esses princípios se traduziram em proposta de reformulação curricular, de avaliação sistemática do Curso e de incremento das atividades de "extensão".

Em todas as propostas, fica evidente o anseio pela reformulação do atual currículo do curso de História e são apontados alguns dos caminhos que foram considerados para essa reformulação:

Quanto à reformulação curricular:

- Semestralização das disciplinas do curso
 - Substituição do sistema de módulos
 - Equalização dos créditos de todas as disciplinas
 - Mudança na configuração atual do "Primeiro ano", em termos de objetivos e disciplinas.
-

- Inserção de um maior número de disciplinas históricas de formação básica - primeiro ano - paralelamente à distribuição das disciplinas complementares ao longo do curso.
- Ampliação do leque das disciplinas optativas
- Criação de disciplinas tópicas que ofereçam flexibilidade para a atualização histórica.
- Revalorização da sala de aula enquanto espaço de produção do saber, de debate, de práticas de ensino, e de pesquisa
- Maior integração entre as diferentes disciplinas
- Maior integração do curso com o CEDRAU - Centro de Documentação e Recursos Audio Visuais - e com a Biblioteca.

Quanto à avaliação:

- Avaliação periódica e sistemática do curso e das disciplinas por professores e alunos
- Reuniões de docentes para programação no início de cada ano letivo

Quanto às atividades de extensão à comunidade:

- Promover atividades e discussões voltadas para os professores de 10. e 20. graus, em conjunto com os organismos locais comprometidos com a educação.
 - Favorecer convênios de promoção cultural com entidades voltadas para essa finalidade.
-

3 - PROPOSTA PEDAGÓGICA

Considerando a Universidade como um centro de ensino, de pesquisa e de extensão de serviços à Comunidade, o presente Projeto Pedagógico visa à formação de um profissional capacitado para acompanhar a renovação dos estudos históricos e consciente de sua responsabilidade no contexto da educação no Brasil. Um profissional capaz de acompanhar e interferir nas discussões travadas entre os historiadores e demais cientistas sociais, engajado na sociedade do seu tempo e por isso dinâmico e aberto ao intercâmbio e à renovação constante.

Não se propõe, portanto, a transformar a concepção geral de ensino e de pesquisa histórica que tem norteado até o presente o curso de História do Departamento, explicitado em currículos e projetos anteriores. A nova estrutura curricular visa à incorporação de "novos problemas, novas abordagens, novos objetos" emergentes na ciência histórica, o que vem sendo debatido no interior do próprio Departamento de História desta Faculdade há alguns anos.

É o que aliás recomenda o Documento final do Projeto Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História do Brasil. (Grupo de consultores da Coodenadoria de apoio ao Desenvolvimento Educacional de Educação do Ministério de Educação, julho de 1985):

"Fica também como sugestão a idéia de ampliar a oferta de cursos monográficos, temáticos, possíveis de modificação ao longo dos anos e das oportunidades dos departamentos de maneira a não transformar o currículo em uma camisa de força".

Nesse sentido, esta proposta pedagógica pauta-se pelos seguintes princípios:

6

- 1 - O conhecimento não pode ser "apreendido" de forma limitada, reducionista ou determinista. Isso desfaz a idéia de que um tipo de conhecimento é mais importante que outro e acaba com a posição privilegiada, no currículo, de certas disciplinas;
 - 2 - O saber não é um processo acabado e, portanto, os problemas não se esgotam num modelo determinado de currículo. Nenhum currículo pode ser fechado, estático ou dogmático,
 - 3 - Deve-se oferecer aos alunos os instrumentos necessários para uma abordagem da complexidade, através do equilíbrio entre as disciplinas de "conhecimentos básicos" e os espaços de criatividade e descoberta científica (disciplinas optativas)
 - 4 - Deve-se combinar a interdisciplinaridade com a especialização, porque a complexidade proporciona uma imagem mais adequada da natureza e da ciência contemporânea.
 - 5 - Deve-se permitir ao corpo docente a possibilidade de atualização e de dedicação à pesquisa e à produção científica;
 - 6 - Toda disciplina deve tornar-se necessariamente historiográfica.
 - 7 - Deve-se visar a formação integral do aluno enquanto profissional, intelectual e cidadão.
 - 8 - Deve-se estimular uma interação entre docentes e alunos.
-

7

De acordo com os princípios enunciados, a presente proposta encaminha a alteração da estrutura curricular do curso de História da F.C.L. - UNESP Câmpus de Assis - nos seguintes termos:

- a) Semestralização das disciplinas
 - b) Currículo formado por um elenco de disciplinas obrigatórias de formação básica e complementar e outro elenco de Disciplinas Optativas. As Disciplinas Optativas serão divididas em duas categorias: Temáticas e Tópicos
 - c) Possibilidade de inclusão futura de disciplinas de outros cursos ministrados nesta Faculdade, após a aprovação do Departamento de História.
 - d) Equalização dos créditos de todas as disciplinas (05 créditos)
 - e) As disciplinas pedagógicas seguem a legislação própria, adequadas aos critérios de semestralização e de equalização de créditos
-

4 - PERFIL DO ALUNO

A maioria dos alunos do curso de História procede de cursos secundários deficientes no que tange à formação humanística em geral, e especificamente em História.

A consequência se traduz em lacunas na sua formação acadêmica, o que dificulta sua integração imediata aos requisitos do ensino superior. Boa parte dos alunos apresenta um índice muito baixo de leitura geral, dificuldades de redação, compreensão e crítica de textos específicos.

A clientela que procura este curso de História procede na sua maioria (aproximadamente 75%) da região de Assis, e o restante de outras áreas do Estado de São Paulo.

Há uma grande heterogeneidade no que diz respeito aos interesses profissionais e intelectuais. Em torno de 50% dos alunos dividem o estudo com o trabalho, exercendo atividades profissionais não afins com a área de história.

5 - PERFIL DO PROFISSIONAL

O profissional formado pelo Curso de História deverá possuir autonomia intelectual e capacidade para enfrentar os desafios atuais do mercado de trabalho.

Deverá estar preparado para exercer sua profissão como: docente em nível 1o., 2o. e 3o. graus; pesquisador; historiógrafo; museólogo; programador cultural; e novos campos de atuação.

O profissional deverá ser um indivíduo consciente da sua responsabilidade ética frente às exigências da realidade social brasileira.

Deverá dominar as linhas gerais do processo histórico em suas várias dimensões e conhecer as principais vertentes teóricas que orientam o estudo de história.

6 - PERFIL DO PROFESSOR

A consecução do projeto pedagógico supõe um quadro de docentes comprometidas com a pesquisa, a docência e a prestação de serviços de extensão à comunidade.

O docente deve ser um profissional atualizado com os avanços da pesquisa em sua área e deve ter a preocupação de transmiti-los a seus alunos. Além disso, deve promover e orientar pesquisas de iniciação científica, contribuindo, assim, à formação de futuros pesquisadores.

Os professores do curso de história apresentam elevado índice de titulação e experiência, os quais vão de encontro dos objetivos deste projeto pedagógico.

O Departamento conta com um variado e rico espectro de especialistas capazes de cobrir as demandas das diferentes áreas do conhecimento histórico. O convívio de docentes com diversas especialidades e perspectivas teórico-metodológicas faz parte da tradição deste Departamento, indo ao encontro dos objetivos deste projeto. O Departamento de História conta no seu quadro de docentes com 35 professores. Destes 1 é titular, 4 são professores-adjuntos, 14 são assistentes-doutores e 17 professores-assistentes, todos estes em fase de realização de tese de doutorado. Ver lista de Professores (Anexo II).

7 - OBJETIVOS DO CURSO

7.1. Gerais :

7.1.1. Introduzir os alunos no campo do conhecimento histórico e das ciências humanas.

7.1.2. Prover os alunos de conhecimentos e instrumentos teórico-metodológicos para o exercício do ofício de historiador.

7.2. Estimular a criatividade e o espírito analítico e crítico dos alunos.

7.3. Preparar os alunos para sua inserção no mercado de trabalho.

7.4. Específicos:

As características do curso de História dificultam que se estabeleçam rigorosamente objetivos específicos por série. No caso do Curso de História é mais plausível a definição de objetivos por modalidades de disciplinas: obrigatórias de formação básica (B), obrigatórias complementares (C), obrigatórias metodológicas (M), optativas (Op) e pedagógicas (P).

7.4.1. As disciplinas obrigatórias de Formação Básica objetivam introduzir os alunos no domínio da linguagem e dos principais temas, teorias, categorias, problemáticas e bibliografia do estudo da história.

7.4.2. As disciplinas Obrigatórias Complementares, objetivam ampliar os horizontes de análise do futuro historiador, pondo-o em contato com

outras áreas do conhecimento, e permitindo uma abordagem mais complexa da realidade.

7.4.3. As disciplinas Obrigatórias Metodológicas, objetivam familiarizar o aluno com os métodos de análise histórica e aprofundar o estudo das diferentes teorias construídas sobre a História.

7.4.4. As Disciplinas Optativas objetivam uma abordagem interdisciplinar, o aprofundamento temático e a constante atualização do conhecimento da história e áreas afins

7.4.5. As Disciplinas Pedagógicas: objetivam capacitar o aluno para a docência de história no 10. e 20. graus.

Apesar das especificidades dos objetivos enunciados, cabe assinalar que as disciplinas da 1a. série deverão ter em conta a necessidade de lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos ingressantes no curso.

8 - GRADE CURRICULAR PROPOSTA

ELENCO DE DISCIPLINAS POR MODALIDADE

I- DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DE FORMAÇÃO BÁSICA (B)

01. História Antiga I e II
02. História Medieval I e II
03. História Moderna I e II
04. História Contemporânea I e II
05. História do Brasil I, II, III, IV e V
06. História da América I e II

Obs. Essas disciplinas somam 75 créditos num total de 1125 horas/aula

II- DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DE FORMAÇÃO COMPLEMENTAR (C)

01. Antropologia
02. Economia
03. Geografia
04. História da Filosofia
05. Sociologia

Obs. Essas disciplinas somam 25 créditos num total de 375 horas/aula

III. DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO METODOLÓGICA(M)

01. Introdução aos Estudos Históricos I e II
02. Teoria da História I e II

Obs. Essas disciplinas somam 20 créditos num total de 300 horas/aula

IV - DISCIPLINAS OPTATIVAS (Op)

O aluno deverá escolher oito (8) disciplinas, totalizando 40 créditos ou 600 horas/aulas, em cumprimento à portaria UNESP-39/92.

A - TEMÁTICAS

- 01 - História das Doutrinas Políticas
- 02 - História das Doutrinas Econômicas
- 03 - História Social da Cultura
- 04 - História das Religiões
- 05 - Historiografia
- 06 - Geografia do Brasil
- 07 - Antropologia do Brasil
- 08 - Sociologia do Brasil
- 09 - Filosofia

B - TÓPICAS

- 01 - História Antiga
 - 02 - História Medieval
 - 03 - História Moderna
 - 04 - História Contemporânea
 - 05 - História da América
 - 06 - História do Brasil
 - 07 - Tópico Especial I
 - 08 - Tópico Especial II
 - 09 - Tópico Especial III
 - 10 - Tópico Especial IV
-

RESUMO: Disciplinas/Créditos para completar o currículo mínimo

Disciplinas Obrigatórias	1800	horas/aula
Disciplinas Optativas	600	horas/aula
Disciplinas Pedagógicas	375	horas/aula
Total	2775	horas/aula
Total	185	créditos

Obs. - Ver ementas das disciplinas no Anexo 111

SERIAÇÃO IDEAL POR SEMESTRE 1 °. Semestre

Disciplinas	Créditos	Modalidade
01. História Antiga I	05	Obrigatória B
02. História Medieval I	05	Obrigatória B
03. História do Brasil I	05	Obrigatória B
04. Int. Est. Históricos I	05	Obrigatória M
05. Filosofia	05	Obrigatória C

2° Semestre

06. História Antiga II	05	Obrigatória B
07. História Medieval II	05	Obrigatória B
08. História do Brasil II	05	Obrigatória B
09. Int. Est. Históricos II	05	Obrigatória M
10. Optativa I	05	Optativa Op

3° Semestre

11. História Moderna I	05	Obrigatória B
12. História do Brasil III	05	Obrigatória B
13. História da América I	05	Obrigatória B
14. Geografia	05	Obrigatória C
15. Optativa II	05	Optativa Op

4° Semestre

16. História Moderna II	05	Obrigatória B
17. História da América II	05	Obrigatória B
18. Economia	05	Obrigatória C
19. Optativa III	05	Optativa Op
20. Psicologia da Educação	05	Obrigatória P

* NOTA: As disciplinas oferecidas num semestre não serão oferecidas no semestre seguinte.

5º. Semestre

21. História Contemporânea I	05	Obrigatória B
22. Teoria da História I	05	Obrigatória M
23. Sociologia	05	Obrigatória C
24. Optativa IV	05	Optativa Op
25. Didática	05	Obrigatória P

6º. Semestre

26. História Contemporânea II	05	Obrigatória B
27. Teoria da História II	05	Obrigatória M
28. História do Brasil IV	05	Obrigatória B
29. Optativa V	05	Optativa Op
30. Estrutura	05	Obrigatória P

7º. Semestre

31. História do Brasil V	05	Obrigatória B
32. Antropologia	05	Obrigatória C
33. Optativa VI	05	Optativa Op
34. Optativa VII	05	Optativa Op
35. Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado I	05	Obrigatória P

8º. Semestre

36. Optativa VIII	05	Optativa Op
37. Optativa IX	05	Optativa Op
38. Optativa X	05	Optativa Op
39. Optativa XI	05	Optativa Op
40. Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado II *	05	Obrigatória P

* A matrícula nesta disciplina tem como pré-requisito a realização de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I.

9- OPERACIONALIZAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO

- 9.1. Planejamento anual de professores do Departamento de História para distribuição de aulas e implementação de programas das disciplinas a serem ministradas, visando aproveitar melhor a capacitação dos docentes.
- 9.2. Realização de Atividades Extra-Curriculares e de complementação tais como: Semana de História, Cursos de Extensão e Especialização, Reuniões Científicas de Docentes e Discentes, conferências sobre temas específicos destinadas a alunos de Graduação e Pós-Graduação, Jornadas e Seminários, organizados pelas diversas áreas de conhecimento e/ou Grupos de Pesquisa.
- 9.3. O Departamento conta com veículos de debates científicos para a divulgação de suas pesquisas e trabalhos, tais como: **Revista de História e Revista Pós-História.**
- 9.4. Bolsas de Iniciação Científica solicitadas às agências financiadoras: CNPq, FAPESP, FUNDUNESP.
- 9.5. Biblioteca
- A Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras de Assis possui um acervo 67.000 livros, 850 teses e 1497 títulos de periódicos, num total de 43.000 fascículos ou volumes. Deste acervo são específicos para o Curso de História:
- 9.5.1. Livros: 12 000 volumes
9.5.2. -Periódicos: 282 títulos 9.5.3. -
Fascículos: 8.500 volumes
9.5.4. -Teses: 250 teses ou dissertações
-

Obs. - Esse acervo foi consultado em 1993, 6 527 vezes por alunos e professores do Curso de História. (Dados fornecidos em janeiro de 1994 pela Biblioteca).

9.6. Equipamentos:

Existem, no Câmpus, equipamentos que embora necessitem de renovação, prestaram e prestam relevantes serviços tais como epidoscópio, retroprojeter, projetor de slides, projetor de filmes Super 8, videocassete e videoteca. Foi liberada pela Prograd uma verba em dezembro de 1993 para compra de equipamentos que se encontram em fase de licitação para poder atender às necessidades dos Departamentos.

9.7. Laboratórios

O Curso de História conta com o Centro de Recursos Audio-Visuais II (CEDRAU) da Faculdade de Ciências, "Câmpus" de Assis responsável por todo o equipamento didático-pedagógico, como mapoteca, videoteca, leitora de micro filmes, e ainda o acervo de jornais, como por ex., *O Estado de São Paulo*, desde seu primeiro número até 1970, *Correio Paulistano*, e coleções, ainda que incompletas, de jornais nacionais, estaduais, regionais e locais. Também é depositário do arquivo morto da Secretaria da Justiça e do Forum de Justiça da Comarca de Assis.

10 - AVALIAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO

A avaliação deve ser um processo conjunto e periódico realizado por docentes e alunos, tendo por referência o cumprimento dos objetivos do projeto pedagógico. Nesse sentido, deverão ser realizadas reuniões anuais de docentes e alunos para analisar os diversos aspectos que integram a implementação do projeto pedagógico.

Os aspectos a serem considerados na avaliação são os seguintes:

- 1 - O cumprimento dos objetivos gerais e específicos por série do curso de Graduação.
 - 2 - Programas das disciplinas (conteúdos, metodologia e bibliografia)
 - 3 - Aproveitamento acadêmico dos alunos.
 - 4 - Proporcionalidade de oferta entre disciplinas obrigatórias e optativas
 - 5 - Distribuição de carga horária entre os docentes do Departamento de História.
 - 6 - Relações do Curso de História com outros Cursos do Câmpus.
 - 7 - Eventos, convênios, cursos de extensão, assessorias e atividades culturais abertas à comunidade.
 - 8 - Número de docentes e respectiva titulação.
 - 9 - Produção Científica
 - 10 - Balanço anual de dados tais como : procura do Curso, matriculas, evasão e formandos.
 - 11 - Biblioteca, equipamentos didáticos e salas de aula.
-

ANEXO 1

ESTRUTURA CURRICULAR VIGENTE**I - DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO GERAL BÁSICA - OBRIGATÓRIA**

01	Introdução aos Estudos Históricos	08 créditos
02	História Antiga 1	08 créditos
03	História Medieval 1	08 créditos
04	História da Filosofia	06 créditos
05	Antropologia	07 créditos
06	Economia	06 créditos
07	Geografia	06 créditos
08	História Moderna 1	08 créditos
09	História Contemporânea I	08 créditos
10	História da América 1	08 créditos
11	História do Brasil 1	08 créditos
12	Sociologia	07 créditos
13	Teoria da História	08 créditos

II - MATÉRIAS E DISCIPLINAS QUE COMPÕE O MÓDULO 1

História Antiga II	6 créed..
História Medieval II	6 créed.
História Moderna II	6 créed
História Contemporâneo. II	6 créed
História América II	10créd.
Antropologia e Sociologia do Brasil .	6 créed.
História Brasil II	10 créed. .
História Brasil III	10 créed.

III - MATÉRIAS E DISCIPLINAS QUE COMPÕEM O MÓDULO IV

História do Brasil IV	10 créd.
Historiografia	10 créd.
História das Doutrinas Econômicas	10 créd.
História das Doutrinas Políticas	8 créd.
História das Idéias Filosóficas	8 créd.
História da Arte	8 créd.
História das Religiões	6 créd.

(*) Se a opção foi pelo Módulo 1, as optativas deverão ser escolhidas no Módulo IV, e vice-versa.

IV - DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

1	Psicologia da Educação	05 créditos
2	Didática	05 créditos
3	Estrut. do Ens. 1o.e 2o.Gr.	05 créditos
4	Prát. de Ens. História e Estágio Supervisionado	10 créditos

V - E.P.B. e EDUCAÇÃO FÍSICA (obrigatórias):

- | | |
|--------------------|-------------|
| 1. E. P.13. | 04 créditos |
| 2. Educação Física | 04 créditos |

VI - DISCIPLINAS DE MÓDULOS:

Opção pelo Módulo: I ou IV

a) Os alunos deverão integralizar no mínimo 40 créditos em disciplinas do Módulo escolhido (I ou IV) e o restante no outro módulo.

VII - CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO: 2715 hrs/aula

Total de créditos: 181.

ANEXO II

QUADRO DE PROFESSORES, TITULAÇÃO E REGIME DE TRABALHO

PROFESSOR(A)	TITULAÇÃO	REGIME	DISCIPLINA
Anna Maria Martinez Corrêa	Prof. Adjunto	RDIDP	Hist.da América
Antonio Celso Ferreira	Prof.Assist. Dr.	RDIDP	Hist.do Brasil
Áureo Busetto	Prof.Assistente	RDIDP	Sociologia e FEP
Benedito Miguel A. P. Gil	Prof.Assist. Dr.	RDIDP	Antropologia
Carlos Eduardo J. Machado	Prof. Assistente	RDIDP	Hist.Id.Filosóf.
Carlos Roberto de Oliveira	Prof.Assist. Dr.	RDIDP	História Antiga
Célia de Carvalho F. Penço	Prof. Adjunto	RDIDP	Antropologia
Claudinei M. Magre Mendes	Prof Assistente	RDIDP	Hist.Dout Eco
David Rabello de Almeida	Prof. Adjunto	RDIDP	Historiografia
Eduardo Basto Albuquerque	Prof.Assist. Dr.	RDIDP	Hist. Religiões
Elizabeth de Camargo Viana	Prof Assistente	RDIDP	Hist.Moderna
Frederico A. M Hecker	Prof Assistente	RDIDP	Hist.Ccmtemp.
Glacyra Lazzari Leite	Prof Adjunto	RDIDP	Hist. do Brasil
Ivan Esperança Rocha	Prof Assistente	RDIDP	Hist.Antiga
José Carlos Barreiro	Prof. Assist Dr.	RDIDP	Hist. do Brasil
José Luis Bendicho Beired	Prof Assistente	RDIDP	Hist. América
José Ribeiro Junior	Prof Titular	RDIDP	Hist. Brasil
Liliana Sobron	Prof Assistente	RDIDP	Sociologia
Luiz Paulo Rouanet	Prof. Assistente	RDIDP	Filosofia
Maria do Carmo S. Di Creddo	Prof. Assist. Dr.	RDIDP	Hist. América
M. Guadalupe Pedrero-Sánchez	Prof. Assist. Dr.	RDIDP	Hist. Medieval
Milton Carlos Costa	Prof.Assist. Dr.	RDIDP	Introd.Est.Hist
Paulo Alves	Prof. Assist Dr.	RDIDP	Teoria da Hist.
Paulo José Brando Santilli	Prof Assistente	RDIDP	Antrop. Soc. Br.
Renato Bueno Franco	Prof Assistente	RDIDP	Hist.da Filosofia
Ruth Garcia de Oliveira Abib	Prof Assistente	RDIDP	Geografia
Sérgio Augusto Queiroz Norte	Prof Assist. Dr.	RDIDP	Hist.Dout. Polit
Sidinei Galli	Prof. Assist. Dr.	RDIDP	Hist. Medieval
Tania Regina de Lucca	Prof.Assistente	RDIDP	Hist. Contemp.
Tomás Rafael Cruz Caceres	Prof.Assistente	RDIDP	Economia
Zélia Lopes da Silva	Prof.Assist. Dr.	RDIDP	Hist. do Brasil

ANEXO III**EMENTA DAS DISCIPLINAS DA NOVA ESTRUTURA CURRICULAR****I- DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DE FORMAÇÃO BÁSICA**

HISTÓRIA ANTIGA I- Estudo das dimensões econômicas, políticas, sociais e culturais das civilizações antigas. Estudo crítico da historiografia relativa à antiguidade.

HISTÓRIA ANTIGA II - Estudo de aspectos das mentalidades do Oriente, da Grécia e de Roma, conjunto que compõe o mundo mediterrâneo através de textos documentais e do exame da bibliografia recente.

HISTÓRIA MEDIEVAL I- Análise do período medieval e sua importância no desenvolvimento histórico através da discussão dos tópicos: a Europa, em transformação, feudalismo, o Mediterrâneo, o comércio medieval e a crise do feudalismo.

HISTÓRIA MEDIEVAL II - Análise dos aspectos que envolvem o processo de formação da sociedade ocidental, sua urbanização, a nova ordem social e os movimentos sociais.

HISTÓRIA MODERNA I- Estudo da gênese e o desenvolvimento da sociedade burguesa, mostrando como a crise das relações feudais engendrou as condições históricas para uma nova forma de sociedade. Complexidade e peculiaridades nos diferentes Estados Europeus.

HISTÓRIA MODERNA II - Estudo do debate historiográfico relativo ao período moderno. Elaboração e problematização de certos conceitos-chave para a compreensão da época moderna: revolução, renascentismo e cultura popular.

HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA I- Estudo das correntes político-ideológicas emergentes após a Revolução Francesa e dominantes no século XIX.

HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA II - Estudo da Revolução Industrial, do irromper da modernidade, da transformação da sensibilidade (artes plásticas), dos totalitarismos de esquerda e de direita e da produção cultural.

HISTÓRIA DO BRASIL I- Estudo da expansão ultramarina portuguesa e da colonização do Brasil nos séculos XVI e XVII

HISTÓRIA DO BRASIL II - Estudo do Brasil no século XVIII nos aspectos econômicos e sócio-culturais: sociedade colonial, escravidão, cotidiano e mentalidades

HISTÓRIA DO BRASIL III - Brasil dos finais do século XVIII à primeira metade do século XIX: caminhos econômicos, sociais e manifestações culturais.

HISTÓRIA DO BRASIL IV - Sociedade e cultura no Brasil do século XIX aos primórdios do XX, da Monarquia à República no contexto da modernização.

HISTÓRIA DO BRASIL V - Sociedade e cultura no Brasil do século XX.

HISTÓRIA DA AMÉRICA I- Estudo das sociedades pré-colombianas, da conquista e colonização da América.

HISTÓRIA DA AMÉRICA II - Abordar aspectos fundamentais da história norte-americana e latino-americana, a partir do período independente, sob uma perspectiva comparada.

II - DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DE FORMAÇÃO COMPLEMENTAR

ANTROPOLOGIA - Estudo da antropologia como ciência do homem. O rural e o urbano. A religião: história religiosa.

ECONOMIA - Estudo das doutrinas e teorias econômicas e dos aspectos abordados da micro e macro economia. Análise da organização econômica em seus aspectos de produção, das estruturas de mercado, da repartição do produto, da acumulação e das políticas econômicas.

GEOGRAFIA - Estudo da geografia no contexto filosófico e cultural do mundo. Abordagem dos temas: demografia, geografia urbana, questão agrária e indústria.

HISTÓRIA DA FILOSOFIA - Objetiva estudar as diversas correntes filosóficas, os seus principais representantes e comentadores.

SOCIOLOGIA - Focaliza inicialmente a sociologia e sua relação com a história. Análise das tradições teóricas e metodológicas do pensamento sociológico.

III - DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO METODOLÓGICA

INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS HISTÓRICOS I- Noções de historiografia moderna e contemporânea. Análise de textos metodológicos da nova historiografia francesa.

INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS HISTÓRICOS II - Noções de historiografia moderna e contemporânea. Estudo das novas correntes historiográficas anglo-saxônicas.

TEORIA DA HISTÓRIA I- Análise das fronteiras teóricas e metodológicas no campo das ciências históricas: materialismo histórico em suas variações temáticas e de objeto.

TEORIA DA HISTÓRIA II - Análise das fronteiras teóricas e metodológicas no campo das ciências históricas: Teorias hermenêuticas e reflexão sobre sua contribuição para a interpretação histórica.

IV - DISCIPLINAS OPTATIVAS

A - TEMÁTICAS

HISTÓRIA DAS DOUTRINAS POLÍTICAS - Análise dos discursos políticos e reflexão dos conceitos básicos da teoria política (representação, poder, Estado, soberania), dentro de contextos histórico-sociais.

HISTÓRIA DAS DOUTRINAS ECONÔMICAS - Compreender a Economia Política como produto da era burguesa e ciência dessa sociedade.

HISTÓRIA SOCIAL DA CULTURA - Analisar as diferentes manifestações artísticas como testemunho histórico e fonte para o estudo de uma determinada época.

HISTÓRIA DAS RELIGIÕES - Estudo dos conceitos, métodos e técnicas da história das religiões, do catolicismo à diversidade religiosa contemporânea.

HISTORIOGRAFIA - Estudo da produção histórica: teorias, temas e métodos.

GEOGRAFIA DO BRASIL - Estudo de temas da geografia humana e econômica do Brasil: urbanismo, questão agrária, demografia e desenvolvimento econômico.

ANTROPOLOGIA DO BRASIL - Promover uma discussão sobre a diversidade étnica no Brasil, buscando compreender as diferentes utilizações dos conceitos básicos de antropologia para o estudo da realidade social do país.

SOCIOLOGIA DO BRASIL - Estudo da realidade brasileira através dos conceitos e teorias sociológicas.

FILOSOFIA - Visa determinar o objeto de estudo da filosofia e a relação entre ciências humanas e filosofia.

B - TÓPICAS

HISTÓRIA ANTIGA - Estudo de temas específicos de História Antiga.

HISTÓRIA MEDIEVAL - Estudo de temas específicos de História Medieval.

HISTÓRIA MODERNA - Estudo de temas específicos de História Moderna

HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA - Estudo de temas específicos de História Contemporânea

HISTÓRIA DA AMÉRICA - Estudo de temas específicos de História da América

HISTÓRIA DO BRASIL - Estudo de temas específicos de História do Brasil.

TÓPICO ESPECIAL (I até o X) - Esta disciplina terá seu programa definido em função das pesquisas que se realizam no Departamento de História e das discussões prévias entre alunos e professores.

V - DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO - Estudo dos principais paradigmas da psicologia e suas contribuições para a prática pedagógica atual.

DIDÁTICA - Estudo dos aspectos que caracterizam as unidades dos programas de ensino de 1o. e 2o. graus.

ESTRUTURA DE ENSINO DE 10. E 2o. GRAUS - Estudo das leis e do ensino brasileiros tendo em vista a compreensão da realidade educacional, especialmente de 1o. e 2o. graus. Possíveis encaminhamentos de propostas alternativas.

PRÁTICA DE ENSINO - Propõe-se a dar uma visão do ensino de história no 10. e 20. graus, desenvolvendo e formando hábitos de observação, reflexão e espírito crítico.

EQUIVALÊNCIA DE DISCIPLINAS

O Projeto pedagógico apresentado será implementado a partir de 1996. Para tanto, será considerado um sistema de equivalências entre as estruturas curriculares do Projeto vigente e do novo, que compatibilize os requisitos do primeiro (anual), e do segundo (semestral).

Ao indicar as equivalências tomou-se como referência a seriação ideal proposta pelo Departamento para o currículo vigente.

Este esquema deverá permanecer durante os três próximos anos tanto no que se refere às disciplinas de formação básica quanto às optativas, visando que a oferta das disciplinas viabilize a Licenciatura (4 anos) dos ingressados antes da implantação do novo projeto.

Pelo sistema vigente, o aluno deverá integralizar 40 créditos em disciplinas do Módulo escolhido (I ou IV) e 20 créditos no outro Módulo como mínimo.

Pelo sistema proposto, o aluno deverá integralizar um mínimo de 40 créditos em disciplinas optativas sem pre-requisitos.

EQUIVALÊNCIA DE DISCIPLINAS

PRIMEIRO ANO

Disciplinas do Currículo Vigente Semstr.	Cred.	Ano	Disciplinas do Currículo Novo	Cred.	
Int. Estudos Históricos	08	1°	Intr. Est. Históricos I	05	1°
			Intr. Est. Históricos II	05	2°
Historia Antiga I	08	1°	Historia Antiga I	05	1°
			Historia Antiga II	05	2°
Historia Medieval	08	1°	Historia Medieval I	05	1°
			História Medieval II	05	2°
Hª Filosofia	06	1°	Ha. da Filosofia	05	1°
Antropologia	07	1°	Antropologia	05	7°
Geografia	06	1°	Geografia	05	3°
Economia	06	1°	Historia Económica	05	4°
TOTAL CRÉDITOS	49			50	

EQUIVALÊNCIA DE DISCIPLINAS

SEGUNDO ANO

Disciplinas do.			Disciplinas do		
Currículo Vigente	Cred.	Ano	Currículo Novo	Cred.	Semst.
Historia de América	08	2°	Historia de América I	05	3°
			Historia de América II	05	4°
Historia Brasil I	08	2°	Historia Brasil I	05	3°
			Historia Brasil II	05	4°
Historia Moderna I	08	2°	Historia Moderna I	05	3°
			Historia Moderna II	05	4°
Hª Contemporânea	08	2°	Hª Contemporânea I	05	5°
			Hª Contemporânea II	05	6°
Sociologia	07	2°	Sociologia	05	2°
Teoria da Historia	08	2°	Teoria Historia I	05	5°
			Teoria Historia II	05	6°
Psicologia da Educação	05	2°	Psicologia da Educação	05	4
TOTAL CRÉDITOS	52			60	

EQUIVALÊNCIA DE CRÉDITOS

TERCEIRO ANO

Disciplinas do			Disciplinas do		
Currículo Vigente	Cred	Ano.	Currículo Novo	Cred.	Semst.
Historia Medieval II	06	3°	Op.Tópica Medieval	05	7°-8°
Historia Antiga II	06	3°	Op.Tópica Antiga	05	7°-8°
Historia Moderna II	06	3°	Op Tópica Moderna	05	7°-8°
H. Contemporânea II	06	3°	Op.Tópica Contemp.	05	7°-8°
H. Brasil II	10	3°	Historia Brasil III	05	5°
			Historia Brasil IV	05	6°
Historia América II	10	3°	Op.Tópica América	05	7°-8°
			Tópico especial	05	
Historia Brasil III	10	3°	Historia Brasil V	05	7°-8°
			Op. Tópica Brasil	05	7°-8°
Antrop.Social Brasil	06	3°	Op. Temática (Antropologia do Brasil)	05	6°-7°-8°
Estrutura de Ensino	05	3°	Estrutura de Ensino	05	5°
Didática de Ensino	05	3°	Didática de Ensino	05	6°
TOTAL DE CRÉDITOS	67			60	

EQUIVALÊNCIA DE DISCIPLINAS

QUARTO ANO

Disciplinas do Currículo Vigente Semstr.	Cred.	Ano	Disciplinas do Currículo Novo	Cred.
Historiografia	10	4°	Op.Temática (Historiografia)	05 5°-6°
			Op.Tópico especial	05 7°-8°
Hª Doutri.Políticas	08	4°	Op.Temática (HaDoutrinas Políticas)	05 7°
			Op. Tópico especial	05 8°
Hª Dout. Econômicas	08	4°	Op.Temática (HáDout.Econômicas)	05 7°
			Op. Tópico especial	05 8°
Hª Idéias Filosóficas	08	4°	Op.Temática (Filosofia)	05 7°-8°
Hª das Religiões	06	4°	Op. Temática (Hist. das Religiões)	05 7°-8° 05
História da Arte	08	4°	Op. Temática (História Social da Arte)	05 7°
			Op. Tópico Especial	05 8°
História Brasil IV	10	4°	Op.Tópico Especial	05 7°
			Op.Tópico Especial	05 8°
Práticas de Ensino de História e Estágio supervisionado	10	4°	Prática de Ensino de História e Estágio supervisionado I	05 7°
			Pratica de Ensino de História e Estagio Supervisionado II	05 8°

TOTAL DE CRÉDITOS -	70	70
---------------------	----	----

NOTA : As disciplinas "Tópicos Especiais" durante os anos de compatibilização dos dois sistemas atenderão, prioritariamente, ao estabelecimento das equivalências.

TOTAL DE CRÉDITOS PARA INTEGRALIZAR O CURSO DE HISTÓRIA

CURRÍCULO VIGENTE:

Disciplinas de Formação Geral		
Básica	Créditos: 96	h/aula: 1440
Disciplinas de Módulos		
	Créditos: 60	h/aula: 900
Disciplinas Pedagógicas		
	Créditos: 25	h/aula: 375
TOTAL	181	2715

CURRÍCULO PROPOSTO:

Disciplinas de Formação Básica	Créditos: 75	h/aula: 1125
Disc. Formação Complementar	Créditos: 25	h/aula: 375
Disc. Formação Metodológica	Créditos: 20	h/aula: 300
Disciplinas Optativas	Créditos: 40	h/aula: 600
Disciplinas Pedagógicas	Créditos: 25	h/aula: 375
TOTAL	185	2775

ANEXO N

Questionários respondidos pelos sujeitos da pesquisa

Após a seleção dos participantes, elaboramos o questionário que seria nosso instrumento de coleta de dados. Respondido por ex-alunos da História, da Universidade Estadual Paulista, campus de Assis, o questionário era composto por questões abertas e fechadas.

Questionário de Coleta de dados para o desenvolvimento da pesquisa.

Público alvo: ex-alunos do curso de História da Universidade Estadual Paulista, campus de Assis.

Senhores (as) Professores (as)

Meu nome é Mariana Reis Feitosa. Sou formada em História pela Universidade Estadual Paulista, campus de Assis, atualmente estou desenvolvendo pesquisa de mestrado pela Universidade Estadual de Londrina, tendo como orientadora a Prof^a.Dr.^a. Marlene Rosa Cainelli. Meu objeto de pesquisa é a formação inicial do professor de História, focando, principalmente no significado que a disciplina Prática de Ensino e o Estágio podem ter tido nessa formação. Para prosseguir minha pesquisa preciso da sua colaboração respondendo ao questionário abaixo. Este questionário foi proposto a 10 professores do Ensino Fundamental, Médio e / ou Superior e tem como objetivo fazer uma experimentação da possibilidade de realização da pesquisa via este instrumento. Conto com a colaboração de vocês e, desde já, agradeço.

1-Sexo:

Masculino

Feminino

2- Idade:

entre 21 e 30 anos

entre 31 e 40 anos

entre 41 e 50 anos

entre 51 e 60 anos

mais de 61 anos

3-Formação:

Ensino superior completo

Especialista

Mestre

Doutor

Outros

4-Atualmente você está ministrando aula para :

Ensino Fundamental

Ensino Médio

Ensino Superior

Pós-graduação

Outros

da aprendizagem. Terceira: se refere à quantidade de aulas necessárias para atingirmos uma remuneração digna. Quarta: falta de continuidade de políticas de educação do Estado.

11- Quando iniciou o magistério encontrou dificuldade (s)? Qual(s). Fale sobre ela (s).

Considero que a formação que recebi durante meus estudos na Graduação e Pós-Graduação minimizaram certos problemas comuns a grande maioria do magistério (normalmente licenciada em faculdades de qualidade duvidosa). Todavia, percebi que faltava-me uma compreensão do funcionamento do sistema de ensino no Brasil (seja na esfera federal, estadual ou municipal); não foi estabelecido qualquer debate mais profundo a respeito das características das crianças e adolescentes de hoje. Situação grave, visto possuímos disciplinas que, teoricamente, deveriam tratar deste temário (Psicologia da Educação, Didática, Estágio Supervisionado).

12- Qual a sua concepção de Estágio?

Deveria funcionar como momento de percepção real da dinâmica do trabalho em sala de aula. Para tanto, deveria existir uma efetiva observação/orientação dos Professores responsáveis pela disciplina de Estágio Supervisionado.

13- Como foi realizado seu estágio obrigatório durante o curso de graduação em História, na Universidade Estadual Paulista, campus de Assis? Comente sobre as observações e regências realizadas, destacando o número de aulas e sua forma de atuação.

Boa parte do estágio se concentrou apenas na observação. Nossos relatórios não foram objeto de reflexão pormenorizada. Quanto à regência: pouquíssimas aulas, elaboradas de forma intuitiva, com pouquíssima intervenção do professor responsável.

14- Em sua opinião, as propostas de estágio estavam adequadas às necessidades da escola?

Percebia que as propostas do estágio se vinculavam muito mais à dinâmica do "mundo acadêmico" do que as necessidades da Unidade Escolar. Na verdade, o estágio era percebido como uma etapa mais "burocrática" do que essencial ao exercício profissional no magistério.

15- No seu curso existia relação entre as disciplinas de fundamentos da Educação, como Didática de Ensino ou Psicologia da Educação e o estágio?

É evidente que aos lermos os diversos textos propostos nestas disciplinas, conseguíamos estabelecer relações. Entretanto, se havia um planejamento e objetivos comuns, não posso afirmar com segurança.

16- Em sua opinião as disciplinas pedagógicas contribuíram para sua formação inicial? Justifique sua resposta.

Parcialmente, pois tive contato com alguns textos de importantes teóricos de Educação. Já em relação ao Ensino de História, não me recordo de qualquer contribuição.

17- Em sua opinião, de que maneira a disciplina de Metodologia e Prática de Ensino contribuiu para sua formação inicial do professor de História?

Apesar de todas as restrições, foi cursando tal disciplina que tive os primeiros contatos com a realidade da sala de aula (regência).

Questionário de Coleta de dados para o desenvolvimento da pesquisa.

1-Sexo:

- Masculino
 Feminino

2- Idade:

- entre 21 e 30 anos
 entre 31 e 40 anos
 entre 41 e 50 anos
 entre 51 e 60 anos
 mais de 61 anos

3-Formação:

- Ensino superior completo
 Especialista
 Mestre
 Doutor
 Outros

4-Atualmente você está ministrando aula para :

- Ensino Fundamental
 Ensino Médio
 Ensino Superior
 Pós-graduação
 Outros

5-Atualmente você está ministrando aula em instituição :

- Pública
 Privada
 Em ambas
 Outras

6-Em que ano concluiu o curso de licenciatura plena em História, na Universidade Estadual Paulista, campus de Assis?

No ano de 2003.

7-Há quanto tempo você atua como professor (a) de História?

Há 4 anos.

8-O que você entende por História?

História é uma Ciência que estuda os homens ao longo do tempo.

9- Qual a função do Ensino de História?

O ensino de história deve desenvolver, antes de tudo, um ambiente de debate sobre questões da contemporaneidade, valendo-se, para tanto, de um estudo das relações humanas no passado. É fundamental que o ensino de história desenvolva um senso crítico da realidade no estudante, para que ele possa agir na sociedade de forma concreta e consciente. Conhecer o modo de vida passado em suas diversas nuances torna possível desvelar, na realidade do tempo presente, as possibilidades de transformação dessa mesma realidade.

10- Qual sua maior dificuldade com o ensino de História?

A minha grande dificuldade tem sido trazer os estudantes para “dentro” da história, e transformar a noção enraizada de que o passado não se refere a eles e nem ao tempo presente. Acredito que a maior dificuldade e desafio são, sem dúvida, transformar o “conhecimento abstrato” em um conhecimento “tangível”, que possa servir como instrumento da construção de um determinado conhecimento da realidade.

Essa dificuldade surge da exigência, no estudo da história, de um exercício de abstração, de certo modo complexo, uma vez que o passado deverá ser “reconstruído” ou “reconstituído” em algumas de suas partes, por meio de uma determinada metodologia. A dificuldade reside, portanto, na interlocução entre educador-educando, devido, sobretudo, ao baixo grau de aprendizagem e alfabetização apresentados pelos educandos que têm chegado ao 3º ciclo do ensino fundamental. Em outras palavras, o mínimo grau de “abstração” exigido no ensino fundamental II, especificamente no estudo do passado, ainda não está sendo adquirido pela maioria dos estudantes que terminam a primeira jornada do ensino fundamental. Nesse sentido, cabe ao professor de história, não sem muita dificuldade, transformar o ensino de sua disciplina, mesmo que tenha significado muitas perdas à construção do conhecimento histórico escolar, num ensino do cotidiano dos educandos, procurando extrair dessas relações algumas noções de passado, presente e futuro.

11- Quando iniciou o magistério encontrou dificuldade (s)? Qual(s). Fale sobre ela (s).

Sim. Muitas foram as dificuldades que encontrei em me adaptar ao sistema de ensino vigente no Estado de São Paulo, que passo a enumerá-las: 1) salas de aula superlotadas; 2) falta de respeito no ambiente de trabalho; 3) pouca ou quase nenhuma participação das famílias; 4) Salário baixo; 5) demora para aprender e cumprir os trâmites burocráticos do ofício e, por fim 6) Adaptar o conhecimento de história acadêmico ao conhecimento escolar.

12- Qual a sua concepção de Estágio?

Estágio é um período de aprendizado importante para o professor em formação, sobretudo para conhecer a realidade escolar na qual atuará, embora não exista uma única realidade escolar. Pode ser dividido em dois momentos: o estágio de observação e outro de atuação.

13- Como foi realizado seu estágio obrigatório durante o curso de graduação em História, na Universidade Estadual Paulista, campus de Assis? Comente sobre as observações e regências realizadas, destacando o número de aulas e sua forma de atuação.

Meu estágio de observação foi realizado em uma escola de ensino fundamental na cidade de Assis, numa 8ª série. Acompanhei a atuação de dois professores diferentes. O número de hora-aula foi exagerado para uma simples observação do trabalho. Acredito que todos os esforços devam se concentrar no estágio de atuação como professor, principalmente porque o estágio de simples observação, como foi o meu caso, não permite muito um trabalho ativo, direto e profícuo com os alunos.

14- Em sua opinião, as propostas de estágio estavam adequadas às necessidades da escola?

Não, pois não me incluí em nenhum projeto em andamento na escola, posicionando-me, dessa forma, como "mero" espectador das aulas do professor.

15- No seu curso existia relação entre as disciplinas de fundamentos da Educação, como Didática de Ensino ou Psicologia da Educação e o estágio?

Não, as disciplinas foram ministradas de forma separadas e desconexas entre si, o que causou, em minha opinião, graves conseqüências na minha formação profissional.

16- Em sua opinião as disciplinas pedagógicas contribuíram para sua formação inicial? Justifique sua resposta

De certo modo sim, mas não plenamente. Acredito que a principal função das disciplinas pedagógicas, se não é ensinar o professor formando a ministrar suas aulas, é, ao menos, proporcionar um bom conhecimento do seu ofício. Em minha opinião, estas disciplinas concentraram esforços em debater algumas correntes de pensamento pedagógico e não em criar estratégias de intervenção na realidade educacional das escolas.

17- Em sua opinião, de que maneira a disciplina de Metodologia e Prática de Ensino contribuiu para sua formação inicial do professor de História?

Por tratar-se de um curso de formação de profissionais da educação, licenciatura em História, acredito que a disciplina de Metodologia e Prática de Ensino deve dedicar-se mais ao propósito do curso. Essa disciplina não encara a realidade escolar com propostas criadas na própria Universidade. Limita-se, ao meu ver, em cumprir exigências legais do curso, ausentando-se do processo de transformação da realidade escolar, papel fundamental da Universidade na sociedade.

OBS: Devo registrar que no campus de Assis, encontrei a oportunidade, paralelamente às disciplinas pedagógicas do curso, de desenvolver um trabalho de aprofundamento do debate e criação de estratégias de ensino de história.

A Unesp possui Núcleos de Ensino que desenvolvem projetos de interação da Universidade com as escolas públicas. Foi por meio de um destes projetos que foi organizado o Laboratório de História e Meio Ambiente no Departamento de História em 2002, coordenado pelo Professor Dr. Paulo Henrique Martinez, do qual participei de forma direta.

Pensávamos, então, em organizar um núcleo de formação continuada e de uma equipe de formadores dedicados ao ensino, pesquisa e extensão universitária das questões ambientais no conhecimento histórico. Essa experiência em elaborar estratégias de ensino, que resultou em materiais didáticos para o ensino de história ligado à temática ambiental foi determinante para a minha formação como profissional da educação.

Após a seleção dos participantes, elaboramos o questionário que seria nosso instrumento de coleta de dados. Respondido por ex-alunos da História, da Universidade Estadual Paulista, campus de Assis, o questionário era composto por questões abertas e fechadas.

Questionário de Coleta de dados para o desenvolvimento da pesquisa.

Público alvo: ex-alunos do curso de História da Universidade Estadual Paulista, campus de Assis.

Senhores (as) Professores (as)

Meu nome é Mariana Reis Feitosa. Sou formada em História pela Universidade Estadual Paulista, campus de Assis, atualmente estou desenvolvendo pesquisa de mestrado pela Universidade Estadual de Londrina, tendo como orientadora a Prof^a. Dr.^a. Marlene Rosa Cainelli. Meu objeto de pesquisa é a formação inicial do professor de História, focando, principalmente no significado que a disciplina Prática de Ensino e o Estágio podem ter tido nessa formação. Para prosseguir minha pesquisa preciso da sua colaboração respondendo ao questionário abaixo. Este questionário foi proposto a 10 professores do Ensino Fundamental, Médio e / ou Superior e tem como objetivo fazer uma experimentação da possibilidade de realização da pesquisa via este instrumento. Conto com a colaboração de vocês e, desde já, agradeço.

1-Sexo:

- Masculino
 Feminino

2- Idade:

- entre 21 e 30 anos
 entre 31 e 40 anos
 entre 41 e 50 anos
 entre 51 e 60 anos
 mais de 61 anos

3-Formação:

- Ensino superior completo
 Especialista
 Mestre
 Doutor
 Outros

4-Atualmente você está ministrando aula para :

- Ensino Fundamental
 Ensino Médio
 Ensino Superior
 Pós-graduação
 Outros

5-Atualmente você está ministrando aula em instituição :

-)Pública
)Privada
)Em ambas
)Outras

6-Em que ano concluiu o curso de licenciatura plena em História, na Universidade Estadual Paulista, campus de Assis?

O curso foi concluído em 1987

7-Há quanto tempo você atua como professor (a) de História?

Há quinze anos no ensino superior (também lecionei cerca de sete anos de alfabetização para adultos e dois anos de História no antigo 1º. e 2º. Graus).

8-O que você entende por História?

Sou partidária de Marc Bloch: História é a ciência que investiga a ação dos homens e mulheres no tempo.

9-Qual a função do Ensino de História?

Não entendi a pergunta: se está direcionada para o lugar do ensino de história na universidade ou se é sobre o ensino de história na escola. Acho que tem funções diferentes para um lugar e outro.

10-Qual sua maior dificuldade com o ensino de História?

Atualmente, no ensino superior, na graduação, fazer com que os alunos percebam a importância das discussões sobre ensino de história.

11- Quando iniciou o magistério encontrou dificuldade (s)?Qual(s).Fale sobre ela (s).

Sentia que não sabia lidar com a escola em seus mais diferentes aspectos: desde a disciplina na sala de aula até entender a burocracia que permeava a vida da escola.

12- Qual a sua concepção de Estágio?

É o momento para o aluno tomar contato com a escola nos mais variados aspectos, inclusive a sala de aula (preparação das aulas, a regência, alunos).

13- Como foi realizado seu estágio obrigatório durante o curso de graduação em História, na Universidade Estadual Paulista, campus de Assis? Comente sobre as observações e regências realizadas, destacando o número de aulas e sua forma de atuação.

Foram pouquíssimas aulas tanto de observação (não me lembro quantas) quanto de regência (01 aula), realizado na minha cidade (Palmital), sem o acompanhamento do supervisor.

14- Em sua opinião, as propostas de estágio estavam adequadas às necessidades da escola?

Para ser sincera, não sei se existia uma proposta de estágio e quanto à escola, eu sentia que ela me queria bem longe dali.

15- No seu curso existia relação entre as disciplinas de fundamentos da Educação, como Didática de Ensino ou Psicologia da Educação e o estágio?

Após a seleção dos participantes, elaboramos o questionário que seria nosso instrumento de coleta de dados. Respondido por ex-alunos da História, da Universidade Estadual Paulista, campus de Assis, o questionário era composto por questões abertas e fechadas.

Questionário de Coleta de dados para o desenvolvimento da pesquisa.

Público alvo: ex-alunos do curso de História da Universidade Estadual Paulista, campus de Assis.

Senhores (as) Professores (as)

Meu nome é Mariana Reis Feitosa. Sou formada em História pela Universidade Estadual Paulista, campus de Assis, atualmente estou desenvolvendo pesquisa de mestrado pela Universidade Estadual de Londrina, tendo como orientadora a Prof.^a Marlene Rosa Cainelli. Meu objeto de pesquisa é a formação inicial do professor de História, focando, principalmente no significado que a disciplina Metodologia de Prática de Ensino e Estágio pode ter tido nessa formação. Para prosseguir minha pesquisa precisa da sua colaboração respondendo ao questionário, abaixo. Este questionário foi proposto a 10 professores do Ensino Fundamental, Médio e / ou Superior e tem como objetivo fazer uma experimentação da possibilidade de realização da pesquisa via este instrumento. Conto com a colaboração de vocês e, desde já, agradeço.

1-Sexo:

Masculino

Feminino

2- Idade:

entre 21 e 30 anos

entre 31 e 40 anos

entre 41 e 50 anos

entre 51 e 60 anos

mais de 61 anos

3-Formação:

Ensino superior completo

Especialista

Mestre

Doutor

Outros (mestrando)

4-Atualmente você está ministrando aula para :

Ensino Fundamental

Ensino Médio

Ensino Superior

Pós-graduação

Outros

5-Atualmente você está ministrando aula em instituição:

- () Pública
 (x) Privada
 () Em ambas
 () Outras

6-Em que ano concluiu o curso de licenciatura plena em História, na Universidade Estadual Paulista, campus de Assis?

2003

7-Há quanto tempo você atua como professor (a) de História?

Cinco anos

8-O que você entende por História?

Uma sucessão de acontecimentos não lineares e não necessariamente interligados, que afetam a vida do homem em sociedade e refletem o acúmulo de conhecimentos e experiências adquiridas ao longo do tempo.

9-Qual a função do Ensino de História?

Expandir o conhecimento geral dos alunos de qualquer nível de escolaridade, contribuindo para o entendimento das relações sociais, assim como das relações entre as mais variadas instituições que interferem na vida em sociedade. Isto é, compreender o papel da política, cultura, economia, ciência e tecnologia nos diversos grupos que compõem o espectro social e auxiliar na conexão entre essas diferentes instâncias. Noutros termos, formar espírito crítico no discente.

10-Qual sua maior dificuldade com o ensino de História?

Com relação à atividade exclusiva da sala de aula, sem levar em consideração os agentes externos, apresenta-se como uma das maiores dificuldades do ensino de história a resistência do aluno quanto ao aprendizado do passado. Ou seja, o questionamento sobre a importância de se aprender História. Nesse sentido, é comum a resistência prévia do estudante à disciplina, o que se torna um obstáculo para a prática docente. Além, é claro, do fato da aceleração tecnológica seduzir os jovens pela sua dinamicidade e recursos multimídias, o que pesa na aceitação de se compreender ao passado, já que esse estudante está muito ligado ao presente conturbado.

11- Quando iniciou o magistério encontrou dificuldade (s)? Qual(s). Fale sobre ela (s).

Sim. O ensino deficiente prévio, que me prejudicou quanto à adaptação a um ensino público que não é paternalista com o aluno.

12- Qual a sua concepção de Estágio?

Após a seleção dos participantes, elaboramos o questionário que seria nosso instrumento de coleta de dados. Respondido por ex-alunos da História, da Universidade Estadual Paulista, campus de Assis, o questionário era composto por questões abertas e fechadas.

Questionário de Coleta de dados para o desenvolvimento da pesquisa.

Público alvo: ex-alunos do curso de História da Universidade Estadual Paulista, campus de Assis.

Senhores (as) Professores (as)

Meu nome é Mariana Reis Feitosa. Sou formada em História pela Universidade Estadual Paulista, campus de Assis, atualmente estou desenvolvendo pesquisa de mestrado pela Universidade Estadual de Londrina, tendo como orientadora a Prof^a. Dr.^a. Mariene Rosa Cainelli. Meu objeto de pesquisa é a formação inicial do professor de História, focando, principalmente no significado que a disciplina Metodologia de Prática de Ensino e Estágio pode ter tido nessa formação. Para prosseguir minha pesquisa precisa da sua colaboração respondendo ao questionário, abaixo. Este questionário foi proposto a 10 professores do Ensino Fundamental, Médio e / ou Superior e tem como objetivo fazer uma experimentação da possibilidade de realização da pesquisa via este instrumento. Conto com a colaboração de vocês e, desde já, agradeço.

1-Sexo:

- Masculino
- Feminino

2- Idade:

- entre 21 e 30 anos
- entre 31 e 40 anos
- entre 41 e 50 anos
- entre 51 e 60 anos
- mais de 61 anos

3-Formação:

- Ensino superior completo
- Especialista
- Mestre
- Doutor
- Outros

4-Atualmente você está ministrando aula para :

- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Ensino Superior
- Pós-graduação
- Outros

5-Atualmente você está ministrando aula em instituição :

-)Pública
)Privada
)Em ambas
)Outras

6-Em que ano concluiu o curso de licenciatura plena em História, na Universidade Estadual Paulista, campus de Assis?
1990.

7-Há quanto tempo você atua como professor (a) de História?
11 anos.

8-O que você entende por História?

Depende de onde se encontra e se pronuncia. Profissionalmente, a História para mim significa possibilidades de olhares sobre o passado, que se efetivam com a pesquisa de um determinado objeto. Portanto, opino sobre ela a partir de um estatuto construído historicamente para a disciplina.

9-Qual a função do Ensino de História?

Possibilitar, essencialmente, instrumentais capazes de formar alunos críticos e que saibam lidar com as temporalidades, ou seja, que tenham condições de discernir as peculiaridades de cada época e/ou grupo social para não resvalarem em generalizações e aproximações entre passado e presente empobrecedoras.

10-Qual sua maior dificuldade com o ensino de História?

Não acredito que "ensinamos" História. Ensinamos, sim, a lidar com diversas possibilidades e visões.

11- Quando iniciou o magistério encontrou dificuldade (s)?Qual(s).Fale sobre ela (s).

Sim. Imagino que em graus diferenciados todos tem. A minha dificuldade foi encarar o tamanho da sala (palquinho/em destaque), o que me deixava, no início, amedrontada; as perguntas que desconcertavam, por nem sempre saber respondê-las. Com o tempo, isso foi amenizado. Contudo, acredito que por mais experiência que se adquira, sempre estamos iniciando de alguma forma: alunos novos, disciplinas novas, novos desafios, novos problemas.

12- Qual a sua concepção de Estágio?

Acredito que o estágio consista num momento em que o aluno irá criar, colocar em prática a sua formação, não no sentido de repetir os conteúdos. Esse seria o estágio "perfeito", no qual encontrasse as dificuldades, buscando maneiras de contorná-las.

13- Como foi realizado seu estágio obrigatório durante o curso de graduação em História, na Universidade Estadual Paulista, campus de Assis? Comente sobre as observações e regências realizadas, destacando o número de aulas e sua forma de atuação.

Após a seleção dos participantes, elaboramos o questionário que seria nosso instrumento de coleta de dados. Respondido por ex-alunos da História, da Universidade Estadual Paulista, campus de Assis, o questionário era composto por questões abertas e fechadas.

Questionário de Coleta de dados para o desenvolvimento da pesquisa.

Público alvo: ex-alunos do curso de História da Universidade Estadual Paulista, campus de Assis.

Senhores (as) Professores (as)

Meu nome é Mariana Reis Feitosa. Sou formada em História pela Universidade Estadual Paulista, campus de Assis, atualmente estou desenvolvendo pesquisa de mestrado pela Universidade Estadual de Londrina, tendo como orientadora a Prof.^a Dr.^a Marlene Rosa Cainelli. Meu objeto de pesquisa é a formação inicial do professor de História, focando, principalmente no significado que a disciplina Prática de Ensino e o Estágio podem ter tido nessa formação. Para prosseguir minha pesquisa preciso da sua colaboração respondendo ao questionário abaixo. Este questionário foi proposto a 10 professores do Ensino Fundamental, Médio e / ou Superior e tem como objetivo fazer uma experimentação da possibilidade de realização da pesquisa via este instrumento. Conto com a colaboração de vocês e, desde já, agradeço.

1-Sexo:

- Masculino
 Feminino

2- Idade:

- entre 21 e 30 anos
 entre 31 e 40 anos
 entre 41 e 50 anos
 entre 51 e 60 anos
 mais de 61 anos

3-Formação:

- Ensino superior completo
 Especialista
 Mestre
 Doutor
 Outros

4-Atualmente você está ministrando aula para :

- Ensino Fundamental
 Ensino Médio
 Ensino Superior
 Pós-graduação
 Outros

5-Atualmente você está ministrando aula em instituição :

-)Pública
)Privada
)Em ambas
)Outras

6-Em que ano concluiu o curso de licenciatura plena em História, na Universidade Estadual Paulista, campus de Assis?

Em dezembro de 2003

7-Há quanto tempo você atua como professor (a) de História?

Desde 2005.

8-O que você entende por História?

A História por muitos ainda é vista como uma matéria em que estudamos os acontecimentos históricos, datas etc. Mas sabemos que a nova concepção de História não é mais esta simplesmente, a História tem o papel de modificarmos nossa realidade e nos tornamos assim cidadãos críticos.

9-Qual a função do Ensino de História?

Bom, a função é de que o discente através do ensino de história torne-se um cidadão crítico a ponto até mesmo de modificar a sua realidade.

10-Qual sua maior dificuldade com o ensino de História?

O fato da faculdade ter enfatizado a Escola Nova e chegando na sala de aula sou obrigada a cumprir o currículo da História factual. Passei por um ajuste interior.

11- Quando iniciou o magistério encontrou dificuldade (s)?Qual(s).Fale sobre ela (s).

Foram muitas dificuldades, provavelmente não conseguirei lembrar de todas.

1) Dificuldade em aplicar a teoria pedagógica que tive na faculdade com a prática da sala de aula.

2) Dificuldade em aplicar a teoria que tive na faculdade com a história factual aplicada no ensino fundamental e médio nas escolas.

3) Dificuldade em conhecer toda a história factual em pouco tempo. Desde a pré história a atualidade (matéria cobrada na escola)

4) Dificuldade em conhecer todas as datas dos acontecimentos históricos. (Muito cobrado por outros professores e pais de alunos)

5) Dificuldade em dominar a indisciplina na sala de aula.

12- Qual a sua concepção de Estágio?

O estágio imagino ser um recorte superficial da realidade ou o que julgue ser a realidade, afim de que, o futuro profissional complemente a sua formação acadêmica.

13- Como foi realizado seu estágio obrigatório durante o curso de graduação em História, na Universidade Estadual Paulista, campus de Assis? Comente sobre as observações e regências realizadas, destacando o número de aulas e sua forma de atuação.

Realmente lembro pouco de meus estágios. Inicialmente fiz o estágio de observação, o qual foi realizado numa sala de ensino fundamental inclusive extremamente indisciplinada e a professora desmotivada com tal situação, assemelha-se a realidade que enfrento hoje.

Já meu estágio prático não lembro quase nada, apenas que fiz com Mariana Reis Feitosa, que fizemos um projeto para aplicar com os alunos se eu não me engano "História e cinema" até chegamos a passar o filme "Robin Hood" e fizemos relatórios.

14- Em sua opinião, as propostas de estágio estavam adequadas às necessidades da escola?

Não, a impressão que eu tinha era de que apenas eu estava sendo beneficiada com os estágios pois estava cumprindo meus horários e a professora responsável estava assinando as horas do estágio. Mas não existia uma troca, como de alguma forma eu levar algo para os alunos, professores ou funcionários da escola. E a escola não está aberta para tais diálogos, sentia ser um objeto da escola.

15- No seu curso existia relação entre as disciplinas de fundamentos da Educação, como Didática de Ensino ou Psicologia da Educação e o estágio?

Mínima. Realmente essas matérias eram dadas de forma rápida principalmente psicologia da educação provavelmente apenas a título de cumprimento de currículo.

16- Em sua opinião as disciplinas pedagógicas contribuíram para sua formação inicial? Justifique sua resposta

Tenho certeza que contribuíram, pois pude entrar em contato com uma escola pública, alunos de escola pública, indisciplinada, estrutura escolar, observação de outro professor na sala de aula e etc.

17- Em sua opinião, de que maneira a disciplina de Metodologia e Prática de Ensino contribuiu para sua formação inicial do professor de História?

Contribuiu pois conheci uma escola pública, havia estudado a vida toda em escola particular, os dramas enfrentados (de forma superficial), o perfil dos alunos, as necessidades (de forma superficial), seus anseios e etc.

Após a seleção dos participantes, elaboramos o questionário que seria nosso instrumento de coleta de dados. Respondidas na minha presença e individualmente pelos ex-alunos da História, da Universidade Estadual Paulista, campus de Assis, o questionário era composto por catorze questões abertas e fechadas.

Anexo 1- Questionário de Coleta de dados para o desenvolvimento da pesquisa.
Público alvo: ex-alunos do curso de História da Universidade Estadual Paulista, campus de Assis.

Senhores (as) Professores (as)

Meu nome é Mariana Reis Feitosa. Sou formada em História pela Universidade Estadual Paulista, campus de Assis; professora de História da rede pública de ensino na cidade de São Paulo e atualmente estou desenvolvendo pesquisa de mestrado pela Universidade Estadual de Londrina, tendo como orientadora a Prof.Dr.^a Marlene Rosa Cainelli. Meu objeto de pesquisa é a formação inicial do professor de História, focando, principalmente no significado que a disciplina Prática de Ensino e o Estágio podem ter tido nessa formação. Para prosseguir minha pesquisa preciso da sua colaboração respondendo ao questionário abaixo. Este questionário foi proposto a 10 professores do Ensino Fundamental, Médio e / ou Superior e tem como objetivo fazer uma experimentação da possibilidade de realização da pesquisa via este instrumento. Conto com a colaboração de vocês e, desde já, agradeço.

1-Sexo:

- Masculino
 Feminino

2- Idade:

- entre 21 e 30 anos
 entre 31 e 40 anos
 entre 41 e 50 anos
 entre 51 e 60 anos
 mais de 60 anos

3-Formação:

- Ensino superior completo
 Especialista
 Mestre
 Doutor
 Outros

4-Atualmente você está ministrando aula para :

- Ensino Fundamental
 Ensino Médio
 Ensino Superior

5- Em que ano concluiu o curso de licenciatura plena em História, na Universidade Estadual Paulista, campus de Assis?

↳ MARI, ACHO MELHOR DEIXAR
CLARO QUE A PESQUISA SERÁ
SIGILOSA!

BJS!

Mari

6-Há quanto tempo você atua como professor de História?

4 anos

7-Quando iniciou o magistério encontrou dificuldade (s)?Qual(s).Fale sobre ela (s).

MUITAS. PRINCIPALMENTE A FALTA DE PRÁTICA EM ALGO NOVO ENTRAR NUMA SALA DE AULA LOTADA E TENTAR TRANSMITIR ALGO. NÃO ESTAVA NÃO ME SENTIA PREPARADA. DEPOIS A INDISCIPLINA A FALTA DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS (LIVROS, APOSTILAS ETC) QUE ME DESEM SUORTE RESPEITO E ALÉM DISSO O CONTEÚDO PROGRAMADO NÃO CONDIZIA COM A REALIDADE DOS ALUNOS QUE CONTRIBUÍAM PARA O DESINTERESSE E A INDISCIPLINA.

8-Que você entende por História?

PARA MIM HISTÓRIA É MUITO MAIS QUE UMA DISCIPLINA PEDAGÓGICA, OU MATÉRIA A SER DELEGADA EM SALA DE AULA OU SER ALGO RESTRITO A RELATOS PARCIAIS. A HISTÓRIA NÃO PERMITE O EXERCÍCIO DA CRÍTICA E DA RAZÃO, LOGICAMENTE ANALISANDO O PASSADO E SEUS RECONTECIMENTOS. PERMITE TAMBÉM QUE O HOMEM SE ANALISE E SE VEJA COMO CONSTRUTOR E RECONSTRUTOR DO MUNDO E DA PRÓPRIA HISTÓRIA.

9-Qual a sua concepção de Estágio?

O ESTÁGIO DEVERIA SER O MOMENTO DE SE COLOCAR EM PRÁTICA DE TESTAR TUDO O CONHECIMENTO QUE É TRANSMITIDO EM SALA DE AULA E PRINCIPALMENTE O MOMENTO DE SER ORIENTADO, ANTES DE ASSUMIR A RESPONSABILIDADE POR UMA OU MELHOR, VÁRIAS TURMAS DE ALUNOS.

10-Como foi realizado seu estágio obrigatório durante o curso de graduação em História, na Universidade Estadual Paulista, campus de Assis?Comente sobre as observações e regências realizadas, destacando o número de aulas e sua forma de atuação.

O ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO FOI REALIZADO EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO, ESCOLA ESTADUAL. SE NÃO ME CHAMAM FORAM 40 HORAS, E FICAMOS NO FUNDO DA SALA OBSERVANDO E ANOTANDO O QUE ERA REALIZADO.

LEMBRO-ME DOS ALUNOS CURIOSOS E DA PROFESSORA MUITO TENSAS COM A MINHA PRESENÇA. NÃO ERA MUITO CONFORTÁVEL OU PRODUTIVO. QUANTO À REGÊNCIA, REALIZAMOS EM UMA INSTITUIÇÃO DE APOIO À CRIANÇA EM RISCO SOCIAL. FÍAMOS DUAS VEZES POR SEMANA, O ANO TODO, EXECUTANDO

OFICINAS DE CONTOS, TEATROS, MUSICAS, ERA MUITO GRATIFICANTE O CONTATO COM AS CRIANÇAS, MAS HOJE PERCEBO QUE DEVERIA TER SIDO MELHOR EXECUTADO E PLANEJADO, O PROJETO COMEÇOU BEM, MAS PERDEU O FOCO EM SUA EXECUÇÃO. NOSSA PREOCUPAÇÃO ERA DESENVOLVER VALORES E NÃO TRANSMITIR CONTEÚDO HISTÓRICO, ISSO INFELIZMENTE NÃO FOI ABORDADO.

11- Em sua opinião, as propostas de estágio estavam adequadas às necessidades da escola? SIM, EM TERMOS DE PROPOSTA SIM, AFINAL OCUPAVA UM BOM TEMPO DAS CRIANÇAS, ^{QUAIS} MAS ELAS TINHAM OPORTUNIDADE DE SE EXPRESSAR, MAS AINDA ASSIM ACHO QUE FALTOU SUPORTE E ORIENTAÇÃO PARA A SUA EXECUÇÃO.

12- No seu curso existia relação entre as disciplinas de fundamentos da Educação, como Didática de Ensino ou Psicologia da Educação e o estágio?

MUITO POUCA, OS CONTEÚDOS ERAM FRAGMENTADOS NÃO HAVIA (ALINHADO) CASAMENTO ENTRE AS PARTES, NÃO ERAMOS ORIENTADOS A EMPREGAR O GRANDE VOLUME DE INFORMAÇÕES DOS TEXTOS PARA E NO MOMENTO DA PRÁTICA DO ESTÁGIO, ERAM TEXTOS SOLTOS, COM PROPOSTA E COERÊNCIA DENTRO DE SUA DISCIPLINA, ISOLADOS NA REALIDADE.

13- Em sua opinião as disciplinas pedagógicas contribuíram para sua formação inicial? Justifique sua resposta.

DEVERIAM TER CONTRIBUÍDO MUITO MAIS - MAS HOJE VEJO QUE A GRANDE FALHA FOI TERMOS PASSADO ANOS LENDO GRANDES CLÁSSICOS E TÉCNICOS, INTELLECTUALMENTE, UMA VALIOSA CONTRIBUIÇÃO, MAS DUVIDO QUE TENHAMOS CONSEGUIDO TRANSPOR-LOS PARA A REALIDADE DAS SALAS DE AULA BRASILEIRAS. FOMOS ATERRAZADOS POR ELA, SEM TEMPO NEM DE LEMBRAR QUE EM ALGUM MOMENTO ALGUÉM ESCREVEU SOBRE ESSES MESMOS PROBLEMAS.

14- Em sua opinião, que contribuição pode ter a disciplina Prática de Ensino na formação do professor de

História? PRIMEIRO DEVEM PARAR DE DIZER QUE NÃO HÁ "RECEITA DE BOLO" PARA SE DAR AULA, ALÉM DA TEORIA É PRECISO MESMO QUE SE MOSTREM EXEMPLOS BONS EXEMPLOS AQUELES QUE ESTÃO DANDO LUTO E AJUZANDO A COMBATER A ERMAO, A INDISCIPLINA E O ANALFABETISMO INSTITUCIONAL. NÓS ESTAMOS SAINDO DA UNIVERSIDADE COM SABEREMOS TEÓRICO, MAS SEM SABER COMO COLOCAR EM PRÁTICA. O ALUNO DEVE SER ORIENTADO EM TODOS OS ÂMBITOS, DESDE A POSTURA ATÉ COMO PREENCHER DOCUMENTAÇÕES (COMO DIÁRIOS, ATAS ETC). HOJE, PERCEBO COMO FALTA ESSAS ORIENTAÇÕES.

Após a seleção dos participantes, elaboramos o questionário que seria nosso instrumento de coleta de dados. Respondidas na minha presença e individualmente pelos ex-alunos da História, da Universidade Estadual Paulista, campus de Assis, o questionário era composto por catorze questões abertas e fechadas.

Questionário de Coleta de dados para o desenvolvimento da pesquisa.

Público alvo: ex-alunos do curso de História da Universidade Estadual Paulista, campus de Assis.

Senhores (as) Professores (as)

Meu nome é Mariana Reis Feitosa. Sou formada em História pela Universidade Estadual Paulista, campus de Assis, professora de História da rede pública de ensino na cidade de São Paulo e atualmente estou desenvolvendo pesquisa de mestrado pela Universidade Estadual de Londrina, tendo como orientadora a Prof.Dr.^o. Marlene Rosa Cainelli. Meu objeto de pesquisa é a formação inicial do professor de História, focando, principalmente no significado que a disciplina Prática de Ensino e o Estágio podem ter tido nessa formação. Para prosseguir minha pesquisa preciso da sua colaboração respondendo ao questionário abaixo. Este questionário foi proposto a 10 professores do Ensino Fundamental, Médio e / ou Superior e tem como objetivo fazer uma experimentação da possibilidade de realização da pesquisa via este instrumento. Conto com a colaboração de vocês e, desde já, agradeço.

1-Sexo:

- Masculino
 Feminino

2- Idade:

- entre 21 e 30 anos
 entre 31 e 40 anos
 entre 41 e 50 anos
 entre 51 e 60 anos
 mais de 60 anos


3-Formação:

- Ensino superior completo
 Especialista
 Mestre
 Doutor
 Outros

4-Atualmente você está ministrando aula para

- Ensino Fundamental Ensino Médio
 Ensino Superior

5- Em que ano concluiu o curso de licenciatura plena em História, na Universidade Estadual Paulista, campus de Assis?



2003

6-Há quanto tempo você atua como professor de História?

7 Anos

7-Quando iniciou o magistério encontrou dificuldade (s)? Qual(s). Fale sobre ela (s).

Sim, disciplina por parte dos alunos. Mas estes problemas não me afetaram muito. Pois, conseguia superar bem as coisas. E também, sabia que precisava fazer uma gestão de tempo. Esta dificuldade está a desaparecer com o tempo e a medida que eu ganho experiência.

8-Que você entende por História? E ensino de História?

Ação do ser humano sobre o tempo. Um processo em constante construção e de diferentes interpretações.

Fundamental para o processo de formação crítica e cultural do aluno, e também para compreender os dias atuais como um reflexo de ações passadas.

9-Qual a sua concepção de Estágio?

O primeiro contato com o ambiente escolar, em todo o seu âmbito. (Aulas, Sala de aula, professores). O Estágio é de grande importância para a formação do professor.

10-Como foi realizado seu estágio obrigatório durante o curso de graduação em História, na Universidade Estadual Paulista, campus de Assis? Comente sobre as observações e regências realizadas, destacando o número de aulas e sua forma de atuação.

Os professores assinaram, sem que eu precisasse realizar os estágios.

✓

11- Em sua opinião, as propostas de estágio estavam adequadas às necessidades da escola?

Não apresentei nenhuma proposta, pois a escola não pediu nada.

12- No seu curso existia relação entre as disciplinas de fundamentos da Educação, como Didática de Ensino ou Psicologia da Educação e o estágio?

Sim. Mas ficava somente na teoria nada era colocado em prática.

13- Em sua opinião as disciplinas pedagógicas contribuíram para sua formação inicial? Justifique sua resposta.

As algumas disciplinas (Medieval, Contemporânea e Introdução à História - Historiografia) da maioria não deu suporte para minha atuação como professor de História. Até hoje corro o risco de não ter aprendido o que se aprende em sala de aula. O que corresponde ao que aprendi era facilidade.

14- Em sua opinião, que contribuição pode ter a disciplina Prática de Ensino na formação do professor de

História? De suma importância, pois é o momento em que se de fato entra em contato com a prática de ensinar. Esta disciplina leva a formação de estruturas ativas, planejadas e



Solucione os problemas relativos a aprendizagem
do aluno. Muita teoria e pouca prática.



Após a seleção dos participantes, elaboramos o questionário que seria nosso instrumento de coleta de dados. Respondido por ex-alunos da História, da Universidade Estadual Paulista, campus de Assis, o questionário era composto por questões abertas e fechadas.

Questionário de Coleta de dados para o desenvolvimento da pesquisa.

Público alvo: ex-alunos do curso de História da Universidade Estadual Paulista, campus de Assis.

Senhores (as) Professores (as)

Meu nome é Mariana Reis Feitosa. Sou formada em História pela Universidade Estadual Paulista, campus de Assis, atualmente estou desenvolvendo pesquisa de mestrado pela Universidade Estadual de Londrina, tendo como orientadora a Prof^a. Dr.^a Marlene Rosa Cainelli. Meu objeto de pesquisa é a formação inicial do professor de História, focando, principalmente no significado que a disciplina Metodologia de Prática de Ensino e Estágio pode ter tido nessa formação. Para prosseguir minha pesquisa precisa da sua colaboração respondendo ao questionário, abaixo. Este questionário foi proposto a 10 professores do Ensino Fundamental, Médio e / ou Superior e tem como objetivo fazer uma experimentação da possibilidade de realização da pesquisa via este instrumento. Conto com a colaboração de vocês e, desde já, agradeço.

1-Sexo:

- Masculino
 Feminino

2- Idade:

- entre 21 e 30 anos
 entre 31 e 40 anos
 entre 41 e 50 anos
 entre 51 e 60 anos
 mais de 61 anos

3-Formação:

- Ensino superior completo
 Especialista
 Mestre
 Doutor
 Outros

4-Atualmente você está ministrando aula para :

- Ensino Fundamental
 Ensino Médio
 Ensino Superior
 Pós-graduação
 Outros

5-Atualmente você está ministrando aula em instituição :

- Pública
 Privada
 Em ambas
 Outras

6-Em que ano concluiu o curso de licenciatura plena em História, na Universidade Estadual Paulista, campus de Assis?

2009

7-Há quanto tempo você atua como professor (a) de História?

2004 → professora eventual

2005 → LOTA (professora ministrando aula de Reforço)

2006, 2007 e 2008 → professora efetiva da disciplina de História e Ensino de História

8-O que você entende por História?

Conhecimento, disciplina, investigação, análise, dúvidas, reflexão, interação, soci, contextualização, generalização de dados sobre indivíduos ou sobre grupos, fatos, ações, atitudes e condutas.

9-Qual a função do Ensino de História?

Conhecimento, ética, autonomia intelectual, organização, crítica aos valores históricos, construção, interação e movimento de debates, análise dos diversos discursos, análise dos resultados da relação social, conhecimento e desenvolvimento histórico. O Ensino de História deve realizar essas funções, contribuindo para que o aluno tenha acesso aos principais saberes e à identidade da sociedade e do mundo em que vive, tornando-se capaz de atuar e de formar consciência no mundo contemporâneo.

10- Qual sua maior dificuldade com o ensino de História?

A maioria dos alunos não demonstrou uma preocupação de "passar história", a preocupação de dados e fatos, com a falta de uma contextualização e de relacionar os conteúdos estudados às situações da vida cotidiana. Está presente na maioria, indisciplinados, preocupados com desenvolvimento artístico de outros que os alunos possuem com o ensino de História, falta uma melhor interação na sociedade surgiu uma grande participação, onde alguns de alunos e professores estão interagindo com aprender, ensinar, ensinar.

11- Quando iniciou o magistério encontrou dificuldade (s)? Qual(s). Fale sobre ela

(s).

Inicialmente foi bem recebido pelas escolas, com também que realizava e de outros resultados com o meu trabalho, assim quando me afirmei a contar outras realidades que me preocupava demais, devido a indisciplina, o desinteresse, a falta de interesse, a ausência de família na participação de atividades educacionais, não tendo em vista a realidade, ausência de uma fiscalização que garante a qualidade de ensino, não permitir ou dirigir de maneira adequada a qualidade de ensino e com alguns salários, por falta de alguns outros fatores a serem melhor avaliados.

12- Qual a sua concepção de Estágio?

Entendo o estágio, acredito que os Estágios podem ser realmente muito úteis para os alunos e para os professores com importância por todos (estagiários, escolas, sociedade) e não apenas como função obrigatória e burocrática. É uma grande oportunidade, por tanto, de ensinar os melhores exemplos, conteúdos, pesquisas, métodos.

Questionário para coleta de dados.

Data:

Após a seleção dos participantes, elaboramos o questionário que seria nosso instrumento de coleta de dados. Respondidas na minha presença e individualmente pelos ex-alunos da História, da Universidade Estadual Paulista, campus de Assis, o questionário era composto por 16 questões entre abertas e fechadas.

Anexo 1- Questionário de Coleta de dados para o desenvolvimento da pesquisa.
Público alvo: ex-alunos do curso de História da Universidade Estadual Paulista, campus de Assis.

Senhores (as) Professores (as)

Meu nome é Mariana Reis Feitosa, Sou formada em História pela Universidade Estadual Paulista, campus de Assis, atualmente estou desenvolvendo pesquisa de mestrado pela Universidade Estadual de Londrina, tendo como orientadora a Prof.Dr.^ª Marlene Rosa Cainelli. Meu objeto de pesquisa é a formação inicial do professor de História, focando, principalmente no significado que a disciplina Prática de Ensino e o Estágio podem ter tido nessa formação. Para prosseguir minha pesquisa preciso da sua colaboração respondendo ao questionário abaixo. Este questionário foi proposto a 10 professores do Ensino Fundamental, Médio e / ou Superior e tem como objetivo fazer uma experimentação da possibilidade de realização da pesquisa via este instrumento. Conto com a colaboração de vocês e, desde já, agradeço.

1-Sexo:

- Masculino
 Feminino

2- Idade:

- entre 21 e 30 anos
 entre 31 e 40 anos
 entre 41 e 50 anos
 entre 51 e 60 anos
 mais de 60 anos

3-Formação:

- Ensino superior completo
 Especialista
 Mestre
 Doutor
 Outros

4-Atualmente você está ministrando aula para :

- Ensino Fundamental
 Ensino Médio
 Ensino Superior
 Pós-graduação

5-Atualmente você trabalha na:

- Rede Pública de Ensino
 Rede Privada
 Em ambas.

6- Em que ano concluiu o curso de licenciatura plena em História, na Universidade Estadual Paulista, campus de Assis?

1988

7- Há quanto tempo você atua como professor de História?

3 anos no Ensino Médio (pública) - ACT rede pública; Colégio Interativo; Col. Objetivo (1988-90)
 18 anos no ensino superior (1991-2009)

8- Quando iniciou o magistério encontrou dificuldade (s)? Qual (s). Fale sobre ela

(s) Sim. Não tive preparação psicológica/didática adequada, principalmente em termos de compreensão da aprendizagem de história para jovens entre 11 e 17 anos. Os conteúdos desenvolvidos na graduação eram específicos demais; sabia "muito" sobre "muito pouco". Disciplinas monográficas demais e com forte viés historiográfico preparavam os alunos para o método, mas não para a docência.

9- Que você entende por História?

10- Que você entende por Ensino de História?

11- Qual a sua concepção de Estágio?

12-Como foi realizado seu estágio obrigatório durante o curso de graduação em História, na Universidade Estadual Paulista, campus de Assis?Comente sobre as observações e regências realizadas, destacando o número de aulas e sua forma de atuação.

Meu estágio foi facilitado porque eu trabalhava como inspetor de alunos numa escola estadual. As observações eram constantes, mas assistemáticas. Não me recordo o número de aulas. As regências foram facilitadas porque eu trabalhava bem os alunos e o programa desenvolvido pelo professor - que me ajudou bastante também.

13-Em sua opinião, as propostas de estágio estavam adequadas às necessidades da escola?

Não. Comigo pode ter "dado certo" porque tinha excelentes relações muito com o professor de História da escola. Mas observando o estágio das outras, percebia que a observação era pouco produtiva, além de bem controlada, rígida de horários e frequência. Devo lembrar, porém, que a maioria dos graduandos desprezava o estágio, seja porque ele era mal conduzido, seja porque imaginavam-se pesquisadores, e não futuros professores.

14- Que contribuição pode ter a disciplina Prática de Ensino na formação inicial do professor de História

Ela é essencial, até para romper com a falsa separação entre a conquista dos conhecimentos históricos (pesquisa) e sua reprodução (ensino).

15- Em sua opinião as disciplinas pedagógicas contribuíram para sua formação inicial? Justifique sua resposta.

Não. Os conteúdos eram divorciados da realidade e desabissos que iniciam enfrentar, sei mais sobre métodos de alfabetização Paulo Freire e Frenet do que Piaget...

16-No seu curso existia relação entre as disciplinas de fundamentos da Educação, como Didática de Ensino ou Psicologia da Educação e o estágio?

Não que eu me lembro.