

AS MUDANÇAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO BRASIL NA ÚLTIMA DÉCADA E A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA: DO CONTEXTO NACIONAL À UFMG

Luiz Carlos Villalta

*Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais,
luizvillalta@gmail.com*

Em “Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de História: alternativas em perspectiva”, artigo por mim publicado na *Revista Brasileira de História* em 1992, identifiquei alguns problemas centrais observados nos cursos de licenciatura (isto é, cursos superiores de formação de professores) em História no Brasil, extensivos aos demais cursos de licenciatura e, ainda, registrei as linhas gerais de uma reforma então em execução nas licenciaturas em História e Letras da Universidade Federal de Ouro Preto¹.

Se à época, nas discussões e artigos acadêmicos, havia um consenso no sentido de que o “professor ideal” de História seria aquele capaz de produzir e de ensinar História levando seus alunos a construir conhecimento histórico ou a reconstruírem-no em sala de aula, no ensino básico (fundamental e médio), o que se via na realidade escolar era outro tipo de profissional. Nas escolas de ensino básico, encontrava-se um “professor real” frágil do ponto de vista teórico e prático: em grande parte, o “professor real” não planejava suas aulas, frequentemente monótonas, pobres do ponto de vista didático e histórico. Ademais, sua prática diferia radicalmente dos discursos, muitas vezes inovadores, que enunciavam diante de estagiários. Não se pense, porém, que o vilão do ensino era o professor, nem muito menos que era esta a concepção que eu então defendia. O “professor real” resultava de um processo em que salários aviltantes, jornadas de trabalho extremamente extenuantes e ausência de recursos e materiais didáticos nas escolas rebaixavam terrivelmente o nível do professorado. Com isso, a docência tornava-se um campo fértil para a proliferação e sobrevivência da incompetência. A esses fatores, acrescentava-se um outro, verdadeiramente decisivo: o “professor real” era também o resultado de uma formação universitária precária, que tangenciava a teoria, negligenciava a prática e não estabelecia qualquer vinculação entre uma e outra. Nessa formação, havia, de um lado, as disciplinas ditas de “conteúdo” (História Antiga, História Medieval, História da América, História do Brasil etc.) e, de outro, aquelas classificadas como pedagógicas (Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Didática Geral, Didática da História e Prática de Ensino/Estágio Supervisionado em História). Nas primeiras disciplinas, oferecidas pelos Departamentos de História, os professores não tinham nenhuma preocupação com o fato de estarem formando futuros docentes para o ensino básico. Nas disciplinas ditas pedagógicas, geralmente de responsabilidade dos Departamentos ou Faculdades de Educação, pouco ou nada se fazia de diálogo com as disciplinas de conteúdo e, ademais,

¹ VILLALTA, Luiz Carlos. Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de História: alternativas em perspectiva. *Revista Brasileira de História*, S. Paulo, 13 (25-26) : 223-232, set. 1992/ ago. 1993.

a parte prática, aquela que envolvia o contato do licenciando com a realidade escolar e com a regência de turmas, limitava-se aos dois últimos semestres do curso. Com tudo isso, as teorias, tanto aquelas presentes no campo da história quanto as inerentes à formação de educadores, provenientes de campos distintos do conhecimento (Psicologia, Didática etc.), não interagiam com as práticas dos licenciandos nas escolas de ensino básico.

Procurando superar essa situação, em 1989, o Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, elaborou um “Planejamento Geral das Atividades de Estágio Supervisionado dos Cursos de Licenciatura em Letras e História”, que foi desenvolvido experimentalmente até 1992, sendo abandonado a partir de então em razão de obstáculos legais e institucionais. Segundo esse “Planejamento Geral”, a realização do Estágio Supervisionado dos alunos de licenciatura nas escolas de ensino básica era antecipada do final para a metade do Curso. O Estágio dividia-se em três etapas: uma primeira, em que o aluno realizava, sob a supervisão de vários professores das disciplinas pedagógicas da Licenciatura (Didática da Licenciatura, Psicologia da Educação I e II, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Métodos e Técnicas do Ensino de História e Prática de Ensino de História/Estágio Supervisionado), uma observação da realidade escolar em seus vários aspectos (da estrutura e funcionamento da escola ao processo de ensino-aprendizagem em geral), estabelecendo-se uma relação entre os conteúdos das disciplinas e a realidade observada; um segundo momento, em que o aluno, sob a orientação do professor de Didática da História e/ou Prática de Ensino de História, observaria o processo de ensino-aprendizagem na sua área específica de formação, isto é, História; e, finalmente, a terceira etapa, em que, sob a supervisão do professor de Prática de Ensino de História/Estágio Supervisionado, o aluno planejava um curso e regia turmas de ensino básico, regência esta acompanhada de perto pelo professor de Prática de Ensino e por um docente lotado na escola.

Ao principiar esta conferência com a referência a um artigo de minha autoria datado de mais de duas décadas atrás, não estou a fazer um exercício de egolatria ou de chauvinismo, ou muito menos fujo das balizas cronológicas que me propus, remontando a um passado mais distante. Ao fazê-lo, quero apenas sublinhar alguns aspectos cruciais. Primeiramente, quero destacar a anterioridade de determinados problemas que afetam as licenciaturas no Brasil, notadamente a cisão entre teoria e prática. Em segundo lugar, quero registrar que o governo federal e as instituições de ensino superior do país apenas mais tarde, a partir de fins de 2001, começaram a discutir medidas para modificar a situação que descrevi dez anos antes, medidas essas que tiveram sua implantação somente ao final da década passada. Um terceiro ponto, de grande importância, refere-se à permanência de um quadro profissional sombrio para os professores do ensino básico no Brasil. Não obstante as políticas de valorização salarial iniciadas pelo presidente de Fernando Henrique Cardoso, do PSDB, com a determinação de um piso salarial para os professores², em 1996, política esta ampliada e melhorada sob a presidência de Luís Inácio Lula da Silva, o Lula, do PT, em 2006-7,³ os salários dos professores continuam

² Em 1996, o presidente Fernando Henrique Cardoso instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – Fundef, fixando-se aportes para a remuneração de professores (60% dos recursos do Fundo). Sobre isto, ver: <http://www.sefa.pa.gov.br/tesouro/diconf/BALANCOS/bal99/RELCCIN/094.htm>

³ O Presidente Lula criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, regulamentado pela Lei no 11.494/2007, com validade até 2020. Sobre isto,

baixos, assim como a jornada de trabalho e a carreira, extenuantes e com poucos estímulos. As exceções se limitam às escolas de educação básica ligadas ao sistema federal de ensino, às redes escolares de alguns estados e municípios (particularmente, o Distrito Federal⁴ e o município de São Paulo⁵) e, é claro, às escolas da rede privada que atendem aos segmentos privilegiados da população. Exprimindo essa permanência, as acusações de não cumprimento do piso salarial por alguns estados da federação apareceram nas campanhas eleitorais deste ano, sendo exemplos, Minas Gerais, governado pelo PSDB, e Rio Grande do Sul, governado pelo PT. A educação brasileira e, mais especificamente, os cursos de formação de professores apresentam-se, desse modo, como domínios nos quais a lentidão grassa e a precariedade não é de todo revertida, em prejuízo da melhoria da formação dos licenciandos, cindindo teoria e prática e, sobretudo, trazendo danos para os educandos em geral, mormente do ensino básico. Feita esta Introdução e, com isso, identificados alguns problemas centrais e longevos da educação brasileira e dos cursos de licenciatura (repito, cursos de nível superior de formação de professores), passo, então, a me deter nos objetos centrais desta conferência. Primeiramente, focalizarei as determinações baixadas pelo Conselho Nacional de Educação, órgão do governo federal, entre 2001 e 2002, a respeito da organização dos cursos de licenciatura, bem como os debates delas decorrentes, travados em âmbito nacional e na UFMG. Em seguida, analisarei as reformas introduzidas nos cursos de licenciatura de nível superior, centrando-me no caso da Universidade Federal de Minas Gerais. Por fim, abordarei as linhas gerais do Projeto Pedagógico do Curso de História da UFMG.

As determinações do Conselho Nacional de Educação (2001-2002) e os debates delas decorrentes

O Conselho Nacional de Educação, órgão vinculado ao Ministério da Educação da República Federativa do Brasil, entre 2001 e 2002, aprovou pareceres, projetos e resoluções que alteraram as cargas horárias e as estruturas dos Cursos de Licenciatura, ou seja, dos cursos de formação de professores: o Parecer CNE/CP N^o. 28/2001, de 02 de outubro de 2001, a Resolução CNE N^o 1, de 18 de fevereiro de 2002 e a Resolução CNE/CP2, de 19 de fevereiro de 2002.

Pelo Parecer CNE/CP N^o. 28/2001 dos professores Carlos Roberto Jamil Cury (então docente dos quadros da Faculdade de Educação da UFMG), Éfrem de Aguiar Maranhão, Raquel Figueiredo A. Teixeira e Silke Weber, homologado em 2001, despachado pelo Ministro da Educação aos 17 de janeiro de 2002 e convertido em Resolução CNE/CP2 aos 19 de fevereiro de 2002, definiu-se que:

ver: <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao> e
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12327:fundeb-apresentacao&Itemid=669.

⁴ Segundo o Sindicato dos Professores do Distrito Federal, em setembro de 2014, o valor do salário para professores com 40 horas, em dedicação exclusiva, no início da carreira é: R\$ 4.804,71. <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2013/04/proposta-de-tabela-salarial-setembro-2014.pdf>

⁵ Segundo o Portal da Prefeitura do Município de São Paulo, desde maio de 2014 o piso salarial de professores, com formação superior e carga horária de 40 horas, é de R\$ 3.000,00. <http://www.capital.sp.gov.br/portal/noticia/2235#ad-image-0>.

“A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II- 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III- 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV- 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico- científico-culturais”⁶.

Com essas determinações, aumentaram-se sensivelmente as cargas horárias de “práticas” e de “estágio supervisionado” nos cursos superiores de licenciatura, que saltaram, respectivamente, de 300 para 400 horas e de um semestre letivo (cerca de

120 horas) para 400 horas. Além disso, o Parecer delimita claramente os significados das expressões “práticas” e “estágio supervisionado”. Por “prática”, entende-se “uma prática que produz algo no âmbito do ensino”, em “articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador”⁷. Por “estágio supervisionado”, compreende-se “o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado”⁸. Ou seja, o Estágio compreende as atividades realizadas pelos estagiários nas escolas de educação básica. Envolve também aquelas que, relacionadas diretamente com essas mesmas escolas, são realizadas no âmbito das instituições de ensino superior, tais como: preparação para a observação da realidade de ensino, planejamento de aulas e de análise da experiência de estágio. Tudo isso sob uma dupla supervisão: de um lado, o professor de ensino superior e, de outro, o professor que acolhe os alunos nas escolas de ensino básico.

A Resolução CNE N^o 1, de 18 de fevereiro de 2002, por sua vez, em seu Artigo 14, definiu com mais clareza o que se entendia por “prática”, bem como o modo como ela deveria se articular com os demais componentes curriculares dos Cursos de Licenciatura:

⁶ Parecer CNE/CP N^o. 28/2001, de 02 de outubro de 2001, p. 16. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Ver também: Resolução CNE/CP2, de 19 de fevereiro de 2002.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>

⁷ Parecer CNE/CP N^o. 28/2001, de 02 de outubro de 2001, p.

⁹.

⁸ Ibidem, p. 10.

“§ 1o A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2o A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3o No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática”⁹.

Modificações tão radicais e sensíveis na organização dos cursos de licenciatura desencadearam ampla discussão no meio acadêmico brasileiro. O Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação e a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais participaram desse debate, vindo a sugerir diretrizes para que as determinações do Conselho Nacional de Educação fossem cumpridas.

A Faculdade de Educação da UFMG, ainda em 2002, elaborou o documento “A formação de professores na UFMG: elementos para um novo projeto político- pedagógico”, submetendo-o à administração superior da Universidade (Pró-Reitoria de Graduação) em setembro do mesmo ano. Nesse documento, a Faculdade de Educação propôs objetivos a serem seguidos pelos cursos de licenciatura. Primeiramente, os cursos de licenciatura deveriam visar à “formação do professor como um educador comprometido com o desenvolvimento humano de crianças, jovens e adultos e com as questões políticas e sociais”, um profissional, portanto, que viesse contribuir para a formação do cidadão. Além disso, deveriam tomar “a docência como base da formação profissional, de modo que o aluno possa identificar na licenciatura uma formação para desenvolvimento de sua condição de educador”. Para tanto, precisariam oferecer ao licenciando, futuro professor, “uma sólida base teórica nos conhecimentos específicos e pedagógicos”, aliando a competência científica ao domínio dos modos de organizar e desenvolver os processos de ensino-aprendizagem, domínio esse desenvolvido a partir de um estreito contato com a realidade do processo de ensino-aprendizagem nas escolas de Educação Básica. Por fim, deveriam permitir ao licenciando contatar “a gestão democrática da escola” e fazê-lo compreender que “a condição docente é socialmente constituída”, estimulando-o a desenvolver uma “reflexão sobre suas condições de trabalho”¹⁰.

O Fórum de Pró-Reitores de Graduação (FORGRAD), por sua vez, deu uma inestimável contribuição em relação às diretrizes a serem observadas nos cursos de licenciatura. Definiu que tais cursos, no que se referia à *competência científica*, visariam formar profissionais que compreendessem os “métodos envolvidos na produção dos saberes em cada área do conhecimento”, avaliando-os criticamente, bem como os seus resultados e, por conseguinte, “incorporando a pesquisa como princípio formativo”¹¹, isto é, permitindo o aprimoramento em práticas investigativas. Já quanto aos *aspectos pedagógicos*, os cursos de licenciatura tomariam a “pesquisa como princípio educativo”,

⁹ Resolução CNE N^o 1, de 18 de fevereiro de 2002, p. 4. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf

¹⁰ Faculdade de Educação da UFMG. A formação de professores na UFMG: elementos para um novo projeto político-pedagógico, documento da Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte: FAE-UFMG, 2002 (Datiloscrito).

¹¹ (FORGRAD) – Diretrizes para a Formação de Professores: concepções e implementação (texto elaborado com base na Oficina de Trabalho de João Pessoa, PB, realizada de 16 a 17 de setembro de 2002), de abril de 2003, p. 6.

de tal sorte que o futuro educador não concebesse o processo de ensino-aprendizagem como “simples socialização do conhecimento”, mas como um processo por meio do qual se desenvolveria um “conhecimento reconstrutivo pessoal e coletivo”¹². Desse modo, os cursos de licenciatura deveriam familiarizar o licenciando com modos de organizar e apresentar, no processo de ensino-aprendizagem, os saberes instituídos, reconhecendo a diversidade cultural, social e econômica em que estão imersos os alunos da educação básica, bem como seu desenvolvimento intelectual. Os licenciandos, ademais, deveriam dialogar com os aprendizes da Educação Básica e com os profissionais de ensino de diferentes áreas, no interior da escola, propondo e articulando projetos que permitissem um contato inter e transdisciplinar. Para tanto, seria crucial que a formação do licenciando envolvesse uma atitude reflexiva e investigativa, desenvolvida numa vivência da realidade do ensino nas escolas de Educação Básica, incorporada como experiência curricular. Tal vivência, em consonância com o princípio que estabelece a pesquisa como base da formação do educador, exigiria uma análise das experiências e do contexto da ação educativa, da sala de aula à escola como um todo, transformando os problemas evidenciados na realidade escolar “em perguntas e fontes de estudos para aprimorar a própria prática” profissional. Isso pressupõe, de um lado, que os Cursos de Licenciatura estreitariam os laços entre a universidade e as escolas de educação básica e, de outro, que se trabalharia “de modo transdisciplinar o corte do específico [isto é, do campo de conhecimento de cada curso de licenciatura], o pedagógico e o conhecimento da realidade escolar ancorado na Sociologia, na História, na Economia e na Administração”¹³.

A UFMG e suas diretrizes para os Cursos de Licenciatura

Em finais de maio de 2003, a Pró-Reitoria de Graduação da UFMG promoveu o *Fórum das Licenciaturas – Seminário Licenciaturas na UFMG*. Desse evento, resultou a elaboração de uma *Proposta de Diretrizes* a serem seguidas pela instituição na reforma e nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura. Em termos de linhas gerais, fixou-se que cada curso de licenciatura da UFMG, através de seu colegiado, definiria seu perfil particular, não havendo um modelo único e rígido a ser aplicado em todas as licenciaturas da universidade. Segundo a *Proposta de Diretrizes*, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade precisaria estabelecer uma política para as licenciaturas capaz de articular a participação das diferentes unidades da UFMG na formação de professores. Essa política visaria à superação quer das oposições entre a Faculdade de Educação e as demais unidades, quer das Licenciaturas com o Curso de Pedagogia dentro da própria Faculdade de Educação, quer, ainda, da atomização e da superposição das disciplinas dentro de cada curso de licenciatura. Com essa política de articulação, seria possível desenvolver “um percurso mais contínuo em cada Curso de Licenciatura”, rompendo-se com a dissociação entre o “conteúdo” e o “pedagógico”, entre “teoria” e “prática”. Além disso, a política para as licenciaturas não poderia implicar a definição de um conjunto único de disciplinas pedagógicas para todos os cursos de licenciatura. Cada colegiado de curso, ademais, definiria a forma de ingresso

¹² Ibidem, p.

¹³ Ibidem, p.

6.

dos alunos, se em licenciatura, se em bacharelado, ou ainda sem haver escolha prévia: o aluno, assim, poderia optar pela licenciatura após sua entrada na universidade, ou, pelo contrário, ser obrigado a fazer essa escolha quando da inscrição nos exames de ingresso (à época, o vestibular). Na primeira opção, haveria, portanto, uma entrada comum aos alunos dos cursos de licenciatura e bacharelado. No entanto, seria interessante dar ao aluno que ingressasse em cursos de graduação que possuíssem as habilitações de bacharelado e licenciatura a oportunidade de conhecer igualmente ambos os cursos antes de realizar sua escolha. Isto não seria possível em alguns cursos, aqueles para os quais o bacharelado é pré-requisito legal para a obtenção do grau de licenciado, como são os casos de Psicologia e de Enfermagem¹⁴.

A *Proposta de Diretrizes* definiu que cada Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura da UFMG deveria respeitar o princípio da flexibilização curricular e as especificidades do respectivo curso, reiterando que não haveria um modelo único de licenciatura para a instituição. Precisar, ainda, contemplar a inclusão de algumas disciplinas, tais como antropologia, psicologia, sociologia e política, voltadas para a discussão da escola, dos professores e dos alunos em seu contexto sociopolítico, psicológico e cultural. Estipulava também a necessidade de que as disciplinas envolvessem um contato direto do licenciando com a realidade escolar, sob a forma de “prática”. Tais disciplinas e atividades seriam distribuídas ao longo do curso. Caberia à Faculdade de Educação oferecer disciplinas optativas e/ ou atividades acadêmicas curriculares que acompanhassem e expressassem a produção acadêmica de ponta que notabiliza a supracitada unidade da UFMG. Tais disciplinas, em número de créditos determinado por cada colegiado, seriam imprescindíveis para que os licenciandos cumprissem a carga horária obrigatória em disciplinas e atividades acadêmicas pedagógicas.

Quanto à “prática”, o referido documento sublinhou que ela não deveria ser entendida apenas como “prática de ensino”, *strictu sensu*, nem em termos legais nem em termos de concepção pedagógica. Por “práticas”, entendiam-se todas as atividades que concorressem para a formação da identidade do professor como educador. A dimensão prática far-se-ia presente nas disciplinas pedagógicas e nas disciplinas que constituíssem os componentes curriculares de formação. As diversas “práticas” deveriam estar articuladas entre si e constituiriam uma etapa da formação do professor que não seria equivalente ao Estágio, o qual, embora tenha um caráter prático, seria desenvolvido numa etapa posterior, a partir da segunda metade dos cursos de licenciatura. As “práticas” poderiam articular-se aos diversos projetos em desenvolvimento na Universidade, relacionados com as escolas de Educação Básica. Os museus e escolas de Educação Básica poderiam também ser usados como espaço de desenvolvimento das atividades práticas.

A *Proposta de Diretrizes* delimitou também o que compreendia como “estágio”. Por “estágio”, entendia uma atividade prática, desenvolvida num momento em que o licenciando encontra-se numa fase mais amadurecida, a partir da segunda metade do curso, em turmas regulares das escolas da Educação Básica, fora e dentro da Universidade. A carga horária do estágio incluiria as horas gastas para a orientação e o

¹⁴ VILLALTA, Luiz Carlos; CAMPOS, Agostinho Aurélio Garcia; BRANDÃO, Jacyntho Lins; FERREIRA, Maria Cristina Costa; CIRINO, Sérgio Dias. Proposta de Diretrizes para os Cursos de Licenciatura da UFMG. Belo Horizonte: 2003 [datiloscrito].

acompanhamento das atividades por professores da UFMG. Logo, das horas previstas para o estágio, uma parte seria empregada no desenvolvimento de atividades no interior da UFMG e outra parte, nas escolas de ensino básico. As escolas de Educação Básica da UFMG poderiam ser empregadas como espaço de desenvolvimento das atividades de estágio. As atividades de estágio, além disso, poderiam associar-se aos diversos projetos de extensão em desenvolvimento na UFMG, em articulação com as escolas de Educação Básica. Tais atividades seriam consideradas estágio desde que envolvessem a atuação do licenciando em turmas regulares das escolas de ensino básico. As atividades de estágio deveriam ter uma supervisão da UFMG e uma orientação de profissionais das instituições concedentes (escolas de Educação Básica), conforme o previsto em lei. Os alunos que estivessem regendo turmas como professores poderiam aproveitar sua carga de trabalho como Estágio, nos limites fixados em lei, até o máximo de 200 horas. A criação de uma Central de Estágios das Licenciaturas da UFMG seria essencial para organizar, do ponto de vista burocrático, o Estágio Curricular Supervisionado e, ao mesmo tempo, para coordenar e articular as atividades desenvolvidas nesse campo pelos diferentes cursos de licenciatura, em suas possíveis conexões com os projetos de extensão da Universidade realizados nas escolas de Educação Básica. Para o desenvolvimento de uma política de estágios e, mesmo, das licenciaturas, seria importante criar-se uma Coordenadoria Permanente das Licenciaturas da UFMG, ligada à Pró-Reitoria de Graduação, formada por representantes dos coordenadores dos cursos de licenciatura.

As reformas nos Cursos de Licenciatura da UFMG seguiram as linhas gerais dessa *Proposta de Diretrizes*, modificadas num ou noutro ponto. Todavia, em razão de mudanças ocorridas na administração superior da Universidade, com a passagem de um reitorado para outro, algumas medidas importantes previstas no supracitado documento não saíram do papel. A criação de uma Central de Estágios e da Coordenadoria Permanente das Licenciaturas, por exemplo, até hoje não se tornou realidade.

O Projeto Pedagógico do Curso de História da UFMG: as diretrizes e o lugar da licenciatura

O *Projeto Pedagógico do Curso de História da UFMG* começou a ser elaborado em 2003. Sua história, contudo, foi tumultuada. Uma primeira versão foi rejeitada pelos professores do Departamento de História, que, em parte, não tinham apreço nem preocupação com a licenciatura, com a formação de professores, privilegiando a formação de bacharéis, de historiadores. O aumento substancial das cargas horárias de práticas e de estágio gerou profundo descontentamento. Alguns professores mais exaltados chegaram a defender o fim da modalidade licenciatura em História, com o que o curso teria apenas o bacharelado, proposta esta que não foi aprovada. Ao mesmo tempo, os elaboradores tiveram de negociar com a Pró-Reitoria de Graduação e a Faculdade de Educação a inclusão e a exclusão de disciplinas. Por fim, o referido projeto só começou a valer plenamente para a turma que ingressou no segundo semestre de 2008.

No *Projeto Pedagógico do Curso de História da UFMG*, registram-se algumas considerações que reproduzirei na íntegra, uma vez que condensam os seus princípios norteadores:

“O Curso de História tradicionalmente forma professores (na modalidade Licenciatura), pesquisadores e assessores culturais (na modalidade Bacharelado, embora também o faça na Licenciatura). Os pesquisadores atuam em instituições públicas e privadas, sobretudo de preservação do patrimônio histórico e cultural, desenvolvendo investigações históricas. Os assessores culturais fazem-se presentes em empresas e órgãos públicos, assim como em entidades privadas vinculadas à difusão cultural. Os professores, que podem desenvolver as atividades dos pesquisadores, têm como especificidade a atuação nos ensinos fundamental e médio.

Nos dias atuais, em que as possibilidades e a quantidade de informações aumentam progressivamente, assim como as exigências de uma prática pedagógica criativa e crítica em relação aos documentos e recursos didáticos utilizados, à historiografia e ao mundo que nos cerca, requer-se cada vez mais a familiaridade dos professores de História com os instrumentos e as práticas de investigação típicas dos pesquisadores. A História, como campo de conhecimento, além disso, abre-se a novos sujeitos, novos objetos e novas metodologias, estabelecendo cada vez mais nexos interdisciplinares com os estudos literários, as demais ciências humanas, as artes e as ciências naturais. Ao mesmo tempo, professores e pesquisadores veem alargar seu campo de trabalho, com o crescimento das possibilidades de atuação na assessoria à mídia impressa e falada, à televisão e ao cinema. Esses três tipos de transformações vêm repercutindo na estrutura do Curso, que tem se modificado para corresponder aos desafios impostos, acompanhando, em sua matriz curricular, disciplinas e ementas, a expansão da História em termos de objetos e métodos e, ainda, respondendo às novas possibilidades do mercado de trabalho. No que se refere às práticas, as de natureza histórica e aquelas estritamente pedagógicas, ambas fundamentais na formação do professor e interligadas umas às outras, as mudanças precisam ser aprofundadas, seja para atender às novas exigências legais, seja principalmente porque os desafios da atuação do licenciado na Educação Básica as impõem. Urge, de fato, propiciar ao licenciado um contato mais estreito e gradual com a instituição escolar, apreendida nas suas conexões sociais, políticas, econômicas e culturais, de caráter local, regional e nacional. É necessário permitir-lhe conhecer quais são as possibilidades e os limites do trabalho pedagógico, sob a instituição escolar. Mais do que isso, é preciso reconhecer a diversidade cultural, social e econômica em que estão imersos os alunos, bem como seu desenvolvimento intelectual, dialogando, no interior da escola, com os mesmos e com os profissionais de ensino de diferentes áreas, inserindo-se, propondo e articulando projetos que impliquem a familiarização progressiva com o exercício do ofício de professor. É importante, ademais, reforçar, no quadro das disciplinas de história e na grade curricular, os procedimentos, práticas e métodos que são indissociáveis da análise histórica, pré-requisito para a docência na

área de História, campo que cada vez mais atribui uma posição proeminente às habilidades requeridas pelo pensar histórico: aprender história, nos dias de hoje, é algo visto menos como dominar certos conhecimentos sobre o passado, mas, sobretudo, ter habilidades para pensar sobre o último, tendo sempre em vista o tempo presente, as fontes e as ferramentas teóricas e metodológicas necessárias à análise [...] O Curso de Licenciatura proposto segundo essa perspectiva deve conter:

- a) disciplinas de conteúdo histórico e das ciências afins;
- b) disciplinas de caráter teórico, metodológico e historiográfico;
- c) disciplinas de caráter prático, em termos históricos e pedagógicos, ministradas por professores de História;
- d) disciplinas de conteúdo pedagógico (referentes aos condicionantes socioculturais, políticos e psicológicos da Educação), ministradas por professores da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas e da Faculdade de Educação;
- e) disciplinas de estágio de História, que envolvam o contato direto com o ambiente escolar e o exercício da atividade docente”¹⁵.

No referido *Projeto*, define-se o conjunto das competências e habilidades que seriam comuns ao pesquisador e ao professor de história:

- a) domínio teórico-conceitual e trânsito por diferentes correntes historiográficas, conhecendo seus novos objetos e abordagens;
- b) domínio sobre a história da História, seus objetos e métodos;
- c) familiaridade com a análise de documentos históricos;
- d) capacidade de desenvolver uma pesquisa bibliográfica, posicionando-se criticamente face à historiografia;
- e) familiaridade com o desenvolvimento de uma pesquisa de natureza histórica;
- f) capacidade de compreensão e expressão escrita e oral”¹⁶.

Em relação ao professor de História mais especificamente, o referido documento registra que ele deveria possuir:

- a) conhecimentos a respeito dos aspectos cognitivos (com destaque para as noções de tempo e espaço), políticos, sociológicos e culturais da aprendizagem e dos ambientes em que se desenvolvem as práticas educativas;
- b) familiaridade, bibliográfica e prática, com metodologias e recursos de ensino-aprendizagem, dominando, sobretudo, as novas tecnologias;
- c) capacidade de recortar temas da História e suas respectivas interpretações para transpô-los didaticamente, ou seja, ensinando-os e

¹⁵ VILLALTA, Luiz Carlos; BAGGIO, Kátia Gerab; REIS, José Carlos; DUARTE, Regina Horta. Projeto Pedagógico do Curso de História (Licenciatura e Bacharelado) – Versão 2009-2. Belo Horizonte: FAFICH-UFMG, 2009, p. 2-3. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/atendimento/historia/Projeto%20Pedagogico%20do%20Curso%20de%20Historia.pdf>/vie w

¹⁶ Ibidem, p. 4.

conduzindo os alunos da Educação Básica a aprendê-los”¹⁷.

O *Projeto Pedagógico do Curso de História da UFMG* explicita o que entende por “disciplinas práticas”:

“[aquelas que] envolvem, direta ou indiretamente, atividades que têm um caráter prático, essenciais para o desempenho do papel de professor, e/ ou pedagógico ou ainda que levam a um conhecimento *in loco* dos ambientes, relações e instituições em que se desenvolvem processos investigativos e educacionais, escolares ou não, bem como dos seus respectivos protagonistas. As Práticas de História envolvem atividades essenciais para a análise histórica, para a condução de investigações científicas, cujo domínio é essencial para o exercício da docência”¹⁸.

Como atividades práticas, arrola: observação e análise crítica da escola, das práticas pedagógicas dos professores e de seus suportes materiais, desenvolvidas na Universidade ou nos ambientes escolares, e, ainda, atividades realizadas no interior de museus e outras instituições culturais que tenham algum cunho educativo, ainda que não propriamente escolar. Já quanto ao estágio, destaca que ele deve ser iniciado a partir da segunda metade do curso, momento em que o licenciando encontra-se mais amadurecido, “preferencialmente em turmas regulares das escolas de Educação Básica, fora e dentro da Universidade, mas também em instituições onde se observe o desenvolvimento de atividades pedagógicas, como museus e arquivos”. Estabelece-se, ademais, que as disciplinas Análises da Prática de Ensino/ Estágios de História (I, II, III, IV e V) estão articuladas entre si¹⁹.

Conclusões

As mudanças ocorridas na formação do professor no Brasil, no início deste século, procuraram articular as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica, a teoria e a prática (no caso desta, seja aquela referente ao campo propriamente científico, seja a concernente ao campo estritamente pedagógico), antecipando o contato dos licenciandos com os espaços e as atividades que farão parte de suas rotinas após a conclusão do curso e, com isso, buscando capacitá-los para um melhor exercício profissional. É certo que tiveram algum êxito em relação a esse propósito e, ainda, quanto à aproximação de disciplinas, professores e departamentos voltados para os diversos campos do conhecimento (os ditos de “conteúdos”) e aqueles mas restritamente relacionados ao domínio pedagógico, seja à reflexão sobre a realidade escolar, seja às práticas educativas em si mesmas. Todavia, arrisco a dizer que não desapareceu o fosso entre Universidade e Ensino Básico, “ciências” e “ensino”. Um obstáculo para essa superação está na própria lentidão da gestão dos sistemas de ensino, ao que se aliam, de forma decisiva, obstáculos definidos pelos baixos salários pagos aos professores, pelas suas jornadas de trabalho extenuantes e, ainda, pelo

¹⁷ Ibidem, p.

¹⁸ Ibidem, p.

¹⁹ Ibidem, p.

12.

desprestígio social de que são vítimas. No âmbito da UFMG, mais especificamente do Curso de História, devo registrar que as relações entre o Departamento de História e a Faculdade de Educação ainda merecem ajustes. Além disso, a inexistência na instituição de uma Central de Estágios e de uma Coordenadoria Permanente de Licenciaturas prejudica o desenvolvimento das atividades práticas e de estágio. Ademais, os licenciandos queixam-se de que há muitas repetições e redundâncias entre as diversas disciplinas de práticas e estágio e que a carga horária delas é demasiadamente grande. Por fim, aquilo que se encontra registrado no *Projeto Pedagógico* para as disciplinas práticas e de estágio não corresponde exatamente ao que é desenvolvido pelos professores por elas responsáveis, havendo adaptações e modificações. Eu mesmo, por exemplo, em *Análise da Prática Pedagógica/Estágio Supervisionado I*, tenho tido como eixo o emprego de filmes, como documento e recurso didático, de um modo duplo: primeiramente, para analisar os diagnósticos sobre a situação da escola e do ensino de história, bem como as possibilidades de sua renovação, e, em segundo lugar, para familiarizar e levar os licenciandos com o emprego de filmes na dupla dimensão de documento-recurso didático em suas atividades de regência em escolas de educação básica. A minha decisão se baseia no fato de o cinema, muitas vezes, apropriar-se de temas históricos e, pelo amplo impacto que possui entre os espectadores, influir decisivamente nas visões que as sociedades constroem sobre o passado, exercendo, talvez, um impacto muito maior que a história escolar. A incorporação do cinema como objeto e como testemunho da história é algo recente, tendo motivado uma ampla discussão, seja sobre a natureza do discurso cinematográfico, seja sobre os paralelos entre o mesmo e o discurso historiográfico, seja, ainda, sobre a metodologia apropriada para sua utilização como objeto dos estudos históricos e testemunhos da história. O uso didático do cinema em aulas de história, em todos os níveis de ensino, disseminado nas últimas décadas, segundo a bibliografia especializada, desenvolve-se, em boa parte, à margem dessa polêmica. Assim, o cinema, em grande medida, é empregado para confirmar estudos anteriormente feitos em sala de aula, constituindo-se, portanto, como ilustração, com o que se elidem tanto as interferências do tempo da produção dos filmes sobre o modo como os mesmos se apropriam da história, quanto as diferenças entre os efeitos de verdade perseguidos, de um lado, pelo historiador e, de outro, pelo cinema. Diante desse quadro, julguei ser adequado empregar filmes para refletir sobre a situação da escola e do ensino e, depois, para conduzir os licenciandos a fazerem aplicações similares em suas aulas de regência no estágio supervisionado, planejadas e desenvolvidas coletivamente, tomando os filmes como documentos e recursos didáticos e, com isso, focalizando e explorando os aspectos específicos da linguagem cinematográfica.

Anexos referentes ao Curso de História (modalidade licenciatura) da UFMG²⁰:

Quadro I – Curso de Graduação em História: disciplinas comuns às modalidades Licenciatura e Bacharelado

Tipos de Disciplinas	Disciplinas	Período
De conteúdo histórico (teórico-prática)	Introdução aos Estudos Históricos	1 ^o
	História Antiga	
	História Medieval	1 ^o
	História Moderna	1 ^o
De conteúdo histórico (teóricas)	História do Brasil I	2 ^o
	História da América I	2 ^o
	Teoria e Metodologia da História	2 ^o
	História da Ciência e da Técnica	3 ^o
	História do Brasil II	3 ^o
	História da América II	3 ^o
	História Contemporânea I	3 ^o
	História do Brasil III	3 ^o
	História Contemporânea II	4 ^o
	História do Brasil IV	4 ^o
	História da Arte	5 ^o
	História das Idéias Políticas e Sociais	5 ^o
	Historiografia Contemporânea	5 ^o
	História da África	6 ^o
	Historiografia Brasileira	6 ^o
	Disciplinas Optativas	7 ^o
e áreas afins (teóricas)	Fundamentos da Análise Sociológica	do 2 ^o ao 8 ^o
	Formação Complementar	do 2 ^o ao 8 ^o
De conteúdo pedagógico (teórica)	História da Educação	1 ^o
De conteúdo histórico e/ou de Formação Complementar (teórico-práticas)	Atividades Acadêmicas Curriculares Extra-classe (opcionais)	do 2 ^o . ao 8 ^o .

Quadro II – Curso de Graduação em História: disciplinas específicas da Licenciatura		
Tipos de Disciplinas	Disciplinas	Período
De conteúdo pedagógico (teóricas)	Psicologia da Educação (60 h, 4 cr)	2 ^o
	Sociologia da Educação	2 ^o
De conteúdo histórico-prático	Prática de História I (60 h, 4 cr.)	2 ^o
	Prática de História II (60 h, 4 cr.)	3 ^o
De conteúdo prático	Fundamentos de LIBRAS (60 h, 4 cr.)	4 ^o
De conteúdo didático-histórico (práticas e estágios)	Análise da Prática de História / Estágio de História I (120 h, 8 cr.)	4 ^o

²⁰ Ibidem, p. 15-19.

	Análise da Prática de História / Estágio de História II (120 h, 8 cr.)	5 ^o
	Análise da Prática de História / Estágio de História III (135 h, 9 cr.)	6 ^o
	Análise da Prática de História / Estágio de História IV (135 h, 9 cr.)	7 ^o
	Análise da Prática de História / Estágio de História V (135 h, 9 cr.)	8
De conteúdo acadêmico-científico cultural	Programa de Iniciação à Pesquisa (4 cr.) Programa de Iniciação à Docência (4 cr.) Programa de Iniciação à Extensão I (2 cr.) Programa de Iniciação à Extensão II (3 cr.) Programa de Iniciação à Extensão III (4 cr.) Seminário (2 cr.) Participação em Eventos I (1 cr.) Participação em Eventos II (2 cr.)	

Quadro III – Análise da Prática de História / Estágio de História I (120 h, das quais, 60 horas de estágio aos sábados e 4 horas para pesquisa de campo): atividades e habilidades

Atividades	Competências habilidades
1. Diagnósticos da situação do ensino de História	<p>1. Análise crítica da bibliografia referente à situação do ensino de História na atualidade e aos programas e parâmetros curriculares prescritos pelas autoridades municipais, estaduais e federais.</p> <p>2. Desenvolvimento de pesquisa de campo em salas de aula, em escolas de Educação Básica, da rede pública e particular, e/ou em Museus, observando: conteúdos de História abordados, a relação professor-aluno, os métodos e recursos instrucionais empregados, as avaliações realizadas e os planejamentos de aula.</p> <p>3. Confronto das análises encontradas na bibliografia com os dados colhidos na pesquisa de campo realizada em Escolas de Educação Básica.</p> <p>4. Compreensão crítica das experiências e propostas de renovação referentes ao ensino de História na Escola Básica e em Museus, identificando seus pressupostos em termos de concepções de História e de Educação, os objetivos instrucionais fixados, os conteúdos selecionados (e o modo como são recortados), os recursos e os métodos empregados, bem como os papéis atribuídos a professores e alunos.</p>
2. Realização de aulas simuladas	<p>1. Expressão verbal de informações sobre um tema histórico e as formas pelas quais os historiadores o abordam, o que requer domínio da língua portuguesa e da construção de uma análise-argumentação.</p> <p>2. Construção e explicação de argumentações referentes aos temas e às interpretações historiográficas focalizadas.</p> <p>3. Desenvolvimento de pesquisa bibliográfica e em fontes documentais (manuscritas, impressas, imagéticas, sonoras e orais).</p> <p>4. Domínio das ferramentas da análise histórica: teorias, conceitos, fontes, métodos e interpretações historiográficas.</p> <p>5. Seleção, organização e uso de recursos didáticos, segundo as perspectivas fixadas nos itens 7 e 8 (a seguir): livros didáticos, cartografia, filmes, jornais, música, literatura, “estudos do meio” etc.</p> <p>6. Planejamento de aula, definindo com coerência e consistência seus objetivos, conteúdos, recursos e métodos de ensino, tendo como referência um dado recorte temático e historiográfico, usando uma linguagem que viabilize a comunicação com os educandos e atividades que lhes permitam aprender a aprender.</p> <p>7. Desenvolvimento de aulas nas quais os alunos-alvo sejam construtores do próprio saber, participando ativamente da definição do objeto de estudo, delimitando os problemas que o guiarão sua abordagem, construindo conceitos, reconstruindo interpretações feitas pela historiografia e posicionando-se diante delas.</p> <p>8. Desenvolvimento de ferramentas de avaliação dos alunos e do próprio trabalho</p>

	pedagógico. 9. Incorporação e diálogo com os meios de comunicação de massa.
--	--

Quadro IV – Análise da Prática de História / Estágio de História II (120 h, das quais, 60 horas de estágio aos sábados e 4 h de pesquisa de campo): atividades e habilidades

Atividades	Competências habilidades
1. Análise e uso de livros didáticos	<p>1. Desenvolvimento de uma análise de livro didático, percorrendo suas partes e seções (textos, imagens, atividades, orientações, guias, apêndices e anexos), identificando sua proposta pedagógica e as vertentes historiográficas privilegiadas em seu guia e em suas demais partes, avaliando sua consistência e coerência.</p> <p>2. Uso crítico do livro didático, não o reproduzindo sem análise prévia e sem considerar o público para o qual as aulas se destinam.</p> <p>3. Compreensão da historicidade do livro didático: sua materialidade como objeto e mercadoria, sua composição e seus fins.</p> <p>4. Problematização das informações e análises apresentadas pelos livros.</p> <p>5. Desenvolvimento de pesquisa de campo em salas de aula de Ensino Básico, para identificar: os títulos dos livros didáticos em uso; os empregos do livro didático, as práticas de leitura e análise desenvolvidas e os modos de apropriação do livro pelos alunos.</p> <p>6. Proposição de usos inventivos do livro, o que envolve: o diálogo com imagens, textos e atividades, em seu conjunto; a contraposição de outras fontes de informação; a incorporação de novas atividades; e a aplicação das propostas de uso no interior da realidade escolar observada, em aulas de reforço.</p>
2. Uso da internet	<p>1. Estabelecimento de contatos via e-mail.</p> <p>2. Identificação dos tipos de informações que podem ser alcançados através da Internet.</p> <p>3. Avaliação crítica de <i>sites</i> e do material veiculado pela Internet.</p> <p>4. Compreensão da internet como um grande <i>thesaurus</i>.</p> <p>5. Levantamento bibliográfico e documental (escrito, imagético, manuscritos e sonoros) em bibliotecas, museus e arquivos.</p> <p>6. Acesso a jornais e revistas.</p> <p>7. Acesso a textos, documentos, monografias, dissertações e teses disponibilizados por bibliotecas, arquivos e instituições de pesquisa.</p> <p>8. Acesso a dicionários e obras de referência.</p> <p>9. Consulta a livrarias para busca de títulos recentes, artigos e periódicos.</p> <p>10. Consulta a portais científico-acadêmicos, tais como CAPES, CNPq, FAPESP e Fapemig.</p> <p>11. Conhecimento e criação de jogos didáticos.</p> <p>12. Familiarização com os usos de todos os recursos supracitados.</p> <p>13. Participação em debates, conferências, teleconferências, bate-papos, fóruns, listas, com vista à pesquisa e ao ensino.</p> <p>14. Desenvolvimento de técnicas de pesquisa com materiais colhidos na Internet, familiarizando-se com os procedimentos técnico-metodológicos necessários para o uso crítico dos mesmos.</p> <p>15. Realização de pesquisa de campo para diagnosticar os usos da internet nas escolas de Educação Básica.</p> <p>16. Confronto entre os dados colhidos na pesquisa de campo e as possibilidades identificadas no uso da internet como recurso pedagógico na Educação Básica.</p>

Quadro V – Análise da Prática de História / Estágio de História III, com carga horária total de 135 h, das quais 30 h de Prática e 105 horas de Estágio (15 horas de estágio na presença direta do professor da disciplina, 30 horas de atividades exclusivas dos estagiários, de 2ª à 6ª feira e mais 60 horas, também apenas dos alunos, aos sábados): atividades e habilidades

Atividades	Competências habilidades
1. Análise da	1. Identificação e compreensão dos parâmetros legais que regem o

<p>escola como instituição e do lugar da disciplina História em seu funcionamento</p>	<p>funcionamento da escola.</p> <p>2. Pesquisa de campo, colhendo dados quantitativos e qualitativos, sobre o funcionamento, como instituições, de escolas distintas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • seus vínculos com esferas do aparato estatal e, no caso das escolas particulares, com fundações mantenedoras e proprietários; • a estruturação das relações de poder no interior da escola; • o perfil sociocultural do corpo docente; • o perfil socioeconômico dos alunos; • a existência e o funcionamento de associações de pais e de grêmios estudantis; • as relações entre a escola e a sociedade local (existência de estratégias de aproximação e/ ou a imersão da escola nas tensões sociais existentes, envolvendo violência, tráfico, segregação etc.); • os instrumentos de avaliação institucional existentes no interior da escola; • o rendimento acadêmico dos alunos; • o lugar da História como disciplina no interior da escola e na perspectiva da administração, dos professores, dos pais e dos alunos. <p>3. Confronto entre os dados colhidos na pesquisa de campo e a bibliografia sobre a escola e seu funcionamento da atualidade.</p> <p>4. Produção de relatórios, apresentando os dados colhidos na bibliografia e na pesquisa de campo, analisando-os criticamente e percebendo diferenças e semelhanças entre as escolas observadas.</p> <p>5. Apresentação dos relatórios com diagnósticos sobre o ensino de história nas escolas de Educação Básica.</p>
<p>2. Produção de material didático e oferecimento de Cursos de Extensão (na própria FAFICH ou no interior de escolas conveniadas), para alunos da Educação Básica.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seleção de fontes que possam servir de recursos didáticos. 2. Transformação de diferentes tipos de registros (outdoors, imaginário colhido via depoimento oral, monumentos arquitetônicos e artísticos, disposição do espaço urbano etc.) em fontes-recursos didáticos. 3. Aquisição de conhecimentos sobre jogos, bancos de dados e <i>softwares</i> didáticos. 4. Familiarização com o manuseio dos equipamentos de vídeo e informática, bem como de <i>softwares</i>, para o uso em sala de aula. 5. Reflexão teórica e metodológica sobre os suportes (vídeos, imagens, mapas, linhas do tempo, monumentos etc.) dos recursos didáticos, de forma a articulá-los à problematização histórica que os tome como fontes, superando um mero uso ilustrativo. 6. Produção de atividades com os recursos selecionados, de forma a permitir aos alunos de Ensino Básico o acesso ao conhecimento histórico produzido, em suas controvérsias, sobre temas da história, por meio de um processo investigativo, ativo e lúdico: formulando hipóteses, lendo e analisando as fontes-recursos; construindo conceitos; testando e fundamentando as hipóteses elaboradas; sistematizando as diferentes hipóteses em sínteses, apresentando essas últimas sob a forma de linguagens distintas (escrita, oral, cênica etc.). 7. Desenvolvimento de uma metodologia diferenciada para cada tipo de suporte (filme, pintura, fotografia, jornais, revistas, objetos materiais, depoimentos orais, mapas, linhas do tempo, monumentos etc.) e atividade didática (seminários; roteiros de análise de filmes, textos, fotos, pinturas, linhas do tempo, monumentos etc; dinâmicas de discussão de grupo; aulas expositivas; teatros; murais; apresentações musicais). 8. Desenvolvimento de um processo pedagógico que permita ao público-alvo reconstruir, a partir dos recursos, interpretações historiográficas. 9. Reflexão sobre as formas e os procedimentos de avaliação (incluindo,

	<p>aqui, aqueles subjacentes aos usos dos recursos didáticos) dos alunos, tendo em vista a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, a performance de discentes e docentes.</p> <p>10. Planejamento de aula, definindo com coerência e consistência seus objetivos, conteúdos, recursos e métodos de ensino, tendo como referência um dado recorte temático e historiográfico, usando uma linguagem que viabilize a comunicação com os educandos e atividades que lhes permitam “aprender a aprender”.</p> <p>11. Desenvolvimento de aulas nas quais os alunos-alvo sejam construtores do próprio saber, participando ativamente da definição do objeto de estudo, delimitando os problemas que guiarão sua análise, construindo conceitos, reconstruindo interpretações feitas pela historiografia e posicionando-se diante delas.</p> <p>12. Desenvolvimento de ferramentas de avaliação dos alunos e do próprio trabalho pedagógico.</p> <p>13. Apresentação dos Relatórios de Estágio produzidos sobre a experiência do Curso de Extensão.</p> <p>14. Confronto e análise dos relatórios supracitados.</p>
--	---

Quadro VI – Análise da Prática de História / Estágio IV, com carga horária de 135 h (30 h de Prática e 105 h de Estágio, sendo essas últimas assim distribuídas pelos estagiários: 45 horas, de 2ª à 6ª feira, e 60 horas, aos sábados): atividades e habilidades²¹

Atividades	Competências habilidades
1. Diagnósticos da situação do ensino de História	<p>1. Desenvolvimento de pesquisa de campo em salas de aula, em escolas de Educação Básica, da rede pública e particular, envolvendo a consulta de documentos e a realização de entrevistas com alunos e professores para:</p> <p>a) Análise do Planejamento das aulas feito pelo professor (objetivos, conteúdos, estratégias, recursos e avaliação);</p> <p>b) Identificação dos objetivos pedagógicos que o professor diz seguir, bem como de suas visões referentes à educação, à história, à escola e a seus alunos;</p> <p>c) Análise das práticas pedagógicas efetivas do professor: conteúdos, recursos, estratégias, avaliação e relação com os alunos;</p> <p>d) Identificação das percepções que os alunos têm acerca da História, da educação, da escola, de si mesmos e das práticas pedagógicas a que são submetidos;</p> <p>3. Confronto das análises encontradas na bibliografia com os dados colhidos na pesquisa de campo realizada em Escolas de Educação Básica.</p> <p>4. Produção de um diagnóstico sobre a situação do ensino de História nas escolas observadas.</p>
2. Análise crítica do livro e recursos didáticos adotados e de seus respectivos usos nas Escolas de Educação Básica observadas	<p>1. Identificação dos livros e recursos didáticos utilizados pelos professores nas Escolas de Educação Básica observadas.</p> <p>2. Desenvolvimento de uma análise do livro, percorrendo suas partes e seções (textos, imagens, atividades, orientações, guias, apêndices e anexos), identificando sua proposta pedagógica e as vertentes historiográficas privilegiadas em seu guia e em suas demais partes, avaliando sua consistência e coerência.</p> <p>3. Desenvolvimento de pesquisa de campo em salas de aula de Ensino Básico, para analisar os empregos do livro didático, as práticas de leitura e análise desenvolvidas e os modos de apropriação do livro pelos alunos.</p> <p>4. Proposição de usos inventivos do livro, o que envolve:</p> <p>a) o diálogo com imagens, textos e atividades, em seu conjunto;</p> <p>b) a contraposição de outras fontes de informação;</p>

²¹ A disciplina subsequente, Análise da Prática de História / Estágio de História V, com carga horária de 135 h (60h de orientação presencial e 75h de atividades de Estágio), segundo o Projeto Pedagógico, deve reproduzir e aprofundar “o trabalho desenvolvido nem Análise da Prática de História/ Estágio de História IV, priorizando as atividades de produção de material didático, planejamento de aulas e regência de turma” (Ibidem, p. 20).

	<p>c) a incorporação de novas atividades;</p> <p>d) a aplicação das propostas de uso no interior da realidade escolar observada.</p>
<p>3. Produção de material didático e planejamento de aulas para alunos de Educação Básica nas Escolas observadas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seleção de fontes que possam servir de recursos didáticos. 2. Produção de atividades com os recursos selecionados, de forma a permitir aos alunos de Ensino Básico o acesso ao conhecimento histórico produzido, em suas controvérsias, sobre temas da história, por meio de um processo investigativo, ativo e lúdico: formulando hipóteses, lendo e analisando as fontes-recursos; construindo conceitos; testando e fundamentando as hipóteses elaboradas; sistematizando as diferentes hipóteses em sínteses, apresentando essas últimas sob a forma de diferentes linguagens.(escrita, oral, cênica etc.). 3. Desenvolvimento de uma metodologia diferenciada para cada tipo de suporte (filme, pintura, fotografia, jornais, revistas, objetos materiais, depoimentos orais, mapas, linhas do tempo, monumentos etc.) e atividade didática (seminários; roteiros de análise de filmes, textos, fotos, pinturas, linhas do tempo, monumentos etc.; dinâmicas de discussão de grupo; aulas expositivas; teatros; murais; apresentações musicais). 4. Planejamento de aula, definindo com coerência e consistência seus objetivos, conteúdos, recursos e métodos de ensino, tendo como referência um dado recorte temático e historiográfico, usando uma linguagem que viabilize a comunicação com os educandos e atividades que lhes permitam aprender a aprender.
<p>4. Regência de turmas nas Escolas de Educação Básica observadas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolvimento de aulas nas quais os alunos de Educação Básica sejam construtores do próprio saber, participando da definição do objeto de estudo, delimitando os problemas que guiarão sua abordagem, construindo conceitos, reconstruindo interpretações feitas pela historiografia e posicionando-se diante delas. 2. Desenvolvimento de ferramentas de avaliação dos alunos e do próprio trabalho pedagógico. 3. Reflexão crítica, individual e coletiva, sobre a experiência desenvolvida como regente de turmas.