

## O LUGAR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: BREVES NOTAS SOBRE EUNÁPOLIS, CAMPUS XVIII DA UNEB<sup>1</sup>

### HISTORY TEACHER TRAINING PLACE: BRIEF NOTES EUNAPOLIS, CAMPUS OF XVIII UNEB

Célia Santana Silva<sup>2</sup>

**RESUMO:** Objetivou-se nesse artigo apresentar e analisar, em linhas gerais, a formação docente em História estabelecendo relações entre o contexto nacional e o Curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), especificamente no Campus XVIII em Eunápolis. Para tanto se fez uso das leituras e análises do projeto de reconhecimento do Curso, das diretrizes curriculares nacionais e de bibliografia de referência. O período analisado compreende o processo de implantação do Curso de Licenciatura em História bem como as reformulações curriculares das Diretrizes Nacionais para os Cursos de História, com fundamento na Resolução CNE/CES 13/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de História, na Resolução CNE/CP 01/2002, na Resolução CNE/CP 02/2002. Fez-se uso de análises dos documentos oficiais (ementas, planos de aula e relatórios de estágios), além de leitura e discussão do projeto político pedagógico do referido Curso. Diante das discussões empreendidas, percebe-se que a formação do professor de História na Universidade do Estado da Bahia/ DCHT-Eunápolis, encontra-se em consonância com outras propostas de formação inicial tanto no Brasil, quanto em outros países. E que analisar e pesquisar sobre a temática é percorrer um caminho árduo, cheio de armadilhas, evidências e encruzilhadas, mas também desafiador.

**Palavras-chave:** formação docente, estágio supervisionado, diretrizes curriculares.

**ABSTRACT:** The objective of this article is to present and analyze, in general, teacher training in History establishing relationships between the national context and the Degree in History at the University of Bahia (UNEB), specifically in the Campus XVIII in Eunápolis. For that I made use of the readings and analysis of the course recognition project, national curriculum guidelines and reference bibliography. The period analyzed covers the implementation process of the Degree in History and the curricular changes of the National Guidelines for history courses, based on the CNE / CES 13/2002 establishing the Curriculum Guidelines for history courses, in Resolution CNE / CP 01/2002, the CNE / CP 02/2002. There was use of analysis of official documents (menus, lesson plans and stages reports), as well as reading and discussion of pedagogical political project of that course. Before the discussions undertaken, it is seen that the formation of a professor of history at the State University of Bahia / DCHT-Eunapolis is in line with other initial training proposals in Brazil, as in other countries. And to analyze and research on the subject is to go through an arduous path, full of pitfalls, evidence and crossroads, but also challenging.

**Key-words:** teacher training, supervised training, curriculum guidelines.

<sup>1</sup> Universidade do Estado da Bahia. O campus XVIII está localizado em Eunápolis, região do extremo sul da Bahia, conhecida como território da costa do descobrimento.

<sup>2</sup> Professora da área de Estágio Supervisionado em História do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Campus XVIII/Eunápolis. Doutoranda em História no PPGH/Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), sob orientação da Professora Doutora Cristiani Bereta da Silva.

## **APRESENTANDO A QUESTÃO: O LUGAR DE ONDE FALO**

Professora de História, “formada” pela Universidade Estadual de Feira de Santana na Bahia, desde os anos de 1991, venho enfrentando embates, descobertas, reflexões, inquietações, frustrações e desafios a cada dia, todo dia, ao longo desse tão longo período. A repetição do longo é proposital, pois o primeiro refere-se à distância no tempo e o segundo diz respeito a todos os dias e anos. Não é fácil e nem simples definir e explicar como fui “formada” e me tornei professora de História. Muito mais por não encontrar fluidez para explicar algo tão óbvio, do que por receio em fazer uma exposição carregada de valores e juízos. Fruto da primeira turma do Curso de História da referida Universidade, tive que, junto com mais 40 colegas (número de vagas), sendo que menos de 20 estudantes concluíram o curso, aprender e saber ser professor de História. Os desafios foram muitos e certamente marcantes em vários aspectos. Desde a escolha do Curso, pois era considerado sem relevância e sem lucros, pois o entendimento do senso comum era que fazer um Curso de Licenciatura em História era perda de tempo, reinava a ideia de que essa opção era para rebeldes e contestadores, ou quem queria ficar pobre para sempre. Por conta disso, não encontrei apoio nas minhas redes de sociabilidades. Um dos maiores desafios era a ida à uma sala de aula, ministrar conteúdos que objetivavam, de acordo com os professores das disciplinas da área pedagógica, fazer os alunos das escolas públicas Estaduais do Ensino Fundamental refletir sobre sua realidade e fazer mudanças a partir desses conhecimentos ministrados por nós, apesar de não ter nenhuma discussão sobre a seleção dos mesmos. Foram momentos de intensos debates e aprendizados nesses quatro anos (interrompido por uma greve de professores), mas as salas de aula, dessas referidas escolas ocupavam quase nada dessas discussões, pois ficavam muito além dos muros da Universidade.

Ou seja, não havia uma discussão efetiva sobre formação de professores, discussões sobre livros didáticos, seleção de conteúdos, ou mesmo reflexões sobre ensino, visto por muitos dos professores de pesquisa em história, como questão menor ou pensada como prerrogativa exclusiva da área de pedagogia.

O que mudou de 1991 para 2010, nos rincões da Bahia sobre essa formação? O que temos em comum em Feira de Santana, sertão da Bahia, na década de 1990 e Eunápolis, extremo sul da Bahia nos anos de 2010 em relação à formação do professor de História para atuarem na escolarização básica? O que mudou e permaneceu nesse lugar de Formação do

professor de História, pois ambos os Municípios possuem Universidade Pública Estadual e ofertam também 50 vagas para os estudantes que querem ser professores de História?

Pensar quais similaridades serão encontradas nesses espaços institucionais e acadêmicos de formação, bem como quais os caminhos percorridos por Clio na sua trajetória em ser ciência de referência para transformar o mundo a partir dessa formação constituem tema desse artigo. Mas não só, pois meu objetivo é apresentar em linhas gerais os espaços de formação do professor de História, seus dilemas, impasses e desafios para o século XXI, a partir da perspectiva da Universidade do Estado da Bahia/UNEB, de um Departamento específico, que é Eunápolis, onde atuo como professora de estágio supervisionado desde 2010.

Nesse artigo propõe-se apresentar e analisar, em linhas gerais, a formação inicial do professor de História na Universidade do Estado da Bahia, particularmente em Eunápolis, a partir dos espaços de prática docente, presentes nos componentes curriculares das disciplinas de Estágio Supervisionado e de ação dos Laboratórios. Ou seja, o processo formativo do professor de História em Eunápolis, na Bahia, ocorre em sintonia com outros lugares? Deseja-se assim, contribuir para ampliar um debate tão atual, sobre a formação docente do professor de História no Brasil.

### **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA BAHIA: ALGUMAS PISTAS**

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos de História foram elaborados levando em conta as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de História, com fundamento na Resolução CNE/CES 13/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de História, na Resolução CNE/CP 01/2002, na Resolução CNE/CP 02/2002. O Estado baiano segue essa tendência. É bom ressaltar que no âmbito em nível de graduação, a Bahia oferece quatorze (14) cursos de Licenciatura, doze (12) em universidades públicas e dois (2) em instituições particulares. Nas universidades públicas, dois são oferecidos nas federais e os demais nas universidades estaduais.

É preciso dizer, com muita cautela, que o debate sobre ensino de História, reforma curricular e diretrizes curriculares na Bahia, já teve algumas repercussões, com a elaboração de Propostas Pedagógicas dos Cursos de História da UNEB, UESB, UEFS, sendo que, no momento, esses cursos de História estão em fase de avaliação da implementação das novas propostas, e alguns de novas reformas curriculares. Foi um processo experienciado por cada

instituição separadamente que resultou em arranjos curriculares diferenciados. Identificar essas diversas concepções de formação é interesse dessa pesquisa.

O Estado da Bahia não ficou de fora das movimentações que estavam acontecendo no país acerca das mudanças de âmbito legal sobre a formação inicial, sobre as disputas que mobilizavam os debates acadêmicos acerca da separação entre bacharelado e licenciatura. Alguns trabalhos dão pistas de que fazer reflexões sobre a formação do professor de História ainda ia render muito e extrapolaria as Diretrizes curriculares. Desde as mudanças políticas dos anos 80 que possibilitam repensar a formação do professor de História, os embates pelo fim dos Estudos Sociais como Curso Superior de formação de professores, sempre mobilizaram pesquisadores envolvidos com o ensino de história e seus desdobramentos. Nos anos 90, as reformas educacionais, especialmente a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História deram o tom de novas pesquisas e reflexões. Trabalhos como o de Ciampi (2000), Oliveira (2011), Silva (2010), Costa (2010), propõem reflexões sobre os currículos dos cursos de graduação em História, todos devidamente localizados, mas demonstrando que do norte ao sul do Brasil, a formação docente de história provocava e vem provocando discussões, respostas e olhares.

Em 2002 houve uma tentativa do GT de Ensino da ANPUH-Sessão Bahia em discutir essas questões no Seminário ocorrido na Universidade do Estado da Bahia/UNEB Campus V, na cidade de Santo Antônio de Jesus, no entanto concretamente não construiu um currículo comum. Vale ressaltar que essa reformulação não resultou num currículo unificado no tocante às ementas norteadoras das práticas de ensino, nem dos Estágios supervisionados. Não foram encontrados dados mais substanciais acerca desse encontro. Recentemente aconteceu na UEFS, em Feira de Santana, o *III Encontro Estadual de Ensino de História*, cujo tema versou sobre *A História na Escola*, com um número expressivo de participantes, com 7 grupos de discussões, com um significativo número de inscritos com apresentação de trabalhos. Tanto de graduandos, mestrando e também experiências do PIBID, onde os/as professores supervisores faziam seus relatos. Ou seja, percebe-se que há certa mobilização e diálogo sobre a temática nas quatro Universidades. E que também essas discussões fazem parte de um movimento nacional de se pensar.

Na Bahia o curso de História é ofertado na modalidade Licenciatura Pleno em História em instituições estaduais (UNEB, UESB, UESC e UEFS), com 12 turmas e duas habilitações em instituição federal, licenciatura plena e bacharelado (UFBA), mais três cursos

de Licenciatura Plena em instituições filantrópicas e particulares, sendo duas habilitações em bacharelado – Patrimônio Histórico e Bacharelado em História (UCSAL), e Licenciatura Plena em 3 anos, nas Faculdades Jorge Amado – FJA/Salvador e Faculdade Santo Agostinho – FCSA/Ipiaú. Ou seja, há um número significativo de espaços de formação de professores de História, mas priorizou-se apresentar um espaço apenas. A saber, Universidade do Estado da Bahia/ UNEB, especificamente o campus de Eunápolis, por ser meu espaço de atuação profissional como formadora de professores de História, tendo em vista que trabalho com o Estágio Supervisionado.

### **EUNÁPOLIS E OS PROFESSORES DE HISTÓRIA: ONDE ESTÁ CLIO?**

Aos seus atributos acrescentam-se ainda o globo terrestre sobre o qual ela descansa, e o tempo que se vê ao seu lado, para mostrar que a história alcança todos os lugares e todas as épocas.<sup>3</sup>

A partir dessa perspectiva, buscamos perceber como Clio alcança os componentes curriculares e como ocorre o diálogo entre eles a partir da formação do professor de História no Currículo do Curso de Licenciatura em História da UNEB do campus XVIII/Eunápolis.

Assim sendo, compreender o processo formativo do professor e como se dá a elaboração dos saberes do ensino de História em Eunápolis/BA-Brasil, remete-nos a pensar sobre essa pluralidade de concepções no ensino de História e como ocorre efetivamente em sala de aula, haja vista que o conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovam sua existência.

É preciso ligar o fato a temas e aos sujeitos que o produziam para buscar uma explicação. E para explicar e interpretar os fatos, é preciso uma análise, que deve obedecer a determinados princípios. Nesse procedimento, são utilizados conceitos que organizam os fatos, tornando-os inteligíveis (BITTENCOURT, 2005, p. 183).

Um dos espaços onde acontece a formação do professor de História em Eunápolis, extremo sul da Bahia, município que hoje compõe o território denominado Costa do Descobrimento, acontece na Universidade do Estado da Bahia, /UNEB<sup>4</sup>. E é nele que vamos direcionar o olhar. O conceito de território utilizado pelo Governo da Bahia se estabelece pela maneira como os municípios se organizam e não pela objetividade dos fatores

---

<sup>3</sup> Fonte: <<http://historiaeciajg.blogspot.com.br/2012/10/a-musa-da-historia.html>>, Acesso em 15/2/2016.

<sup>4</sup> UNEB é multicampia, e possui 24 campi em todas as regiões do Estado da Bahia. Eunápolis é o campi número XVIII.

disponíveis na região. É no território que a população constrói a sua identidade e os seus sentimentos de pertencimento, expressando seu patrimônio cultural e definindo o seu destino.

Com base nessa visão sociopolítica e cultural de territorialidade se consolida a multiterritorialidade e multicampia da UNEB, conceito que representa possibilidade de contemplar as diferenças em suas diversas formas de manifestação. Atreve-se a acrescentar o conceito de multiculturalismo, como alerta Fonseca (2002) sobre a necessidade de refletir sobre as dimensões teórica, prática e política da formação e trabalho docentes no Brasil de uma perspectiva desafiadora do nosso tempo, o multiculturalismo. Percebe-se o multiculturalismo presente no espaço da UNEB, quando se depara com os conflitos que perpassam às identidades de gênero, étnica, raciais e culturais presentes tanto nas salas de aula, quanto nos espaços escolares, para onde os estudantes de História são direcionados no seu processo de formação.

Habitada por mais de 100 mil pessoas, Eunápolis também apresenta marcas de profunda desigualdade social. Apesar de possuir o maior PIB do seu território de identidade, a cidade tem indicadores socioeconômicos com níveis aquém de suas possibilidades. Para exemplificar, entre os anos de 1991 e 2000, Eunápolis apresentou a menor taxa de crescimento do Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) na região. Além disso, os níveis de rendimento por residência são drásticos, existindo 68% das famílias com renda de até um salário mínimo, 26% com renda entre um e três salários mínimos, 4% com rendimento entre 3 e 5 salários mínimos e apenas 2% com renda superior a 5 salários mínimos (IBGE, 2010).

Entretanto, Eunápolis por sua localização estratégica tornou-se um polo de desenvolvimento que aglutina pessoas, mobiliza diversos setores produtivos de bens e serviços dos municípios que integram a Costa do Descobrimento e cidades adjacentes, assim, apresenta frequentes demandas acadêmicas de formação para as quais nem sempre existiram possibilidades concretas de atendimento. O Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT do Campus XVIII na sua origem recebeu a denominação de Núcleo de Ensino Superior de Eunápolis/BA (NESE) vinculado ao Departamento de Educação de Teixeira de Freitas, criado em 20 de setembro de 1990, através da Lei nº 5.975, do Governo do Estado, publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia do dia 21 de setembro de 1990.

Em 1996, a UNEB, por meio através de sua Pró-reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD), deu início aos trabalhos de implantação do NESE, em assembleia, no auditório do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia/Unidade de Ensino Descentralizada de

Eunápolis (CEFET-BA/UNED-EUNÁPOLIS). Inicialmente só funcionava o curso de Letras. Em seguida veio o de Licenciatura em História e Turismo.

Em relação ao curso de História, são vários os elementos que o tornam importante para o desenvolvimento da região. Reiterando a proximidade de Eunápolis com Porto Seguro, pode-se dizer que o curso assume uma dimensão de cunho político-histórico-cultural, contribui para a formação de agentes transformadores da realidade sócios históricos, para o resgate de memórias cruciais no processo de formação de identidades e para a valorização da própria cultura como elemento de desenvolvimento. Sendo que estas informações estão prescritas no Projeto de Reconhecimento do Curso de Licenciatura.

O projeto do Curso de Licenciatura em História da UNEB/Eunápolis está em consonância com as legislações vigentes no país, no tocante aos Cursos de Licenciaturas, fundamentado na articulação da teoria e prática, possibilitando ao estudante relacionar sua realidade com as discussões teóricas presentes na sua formação inicial. A proposta é que teoria e prática façam parte da mesma relação de ensino e aprendizado e que ocorra de forma simultânea, pois só assim, a formação inicial, cumpre seu papel de dar significado ao processo pedagógico, possibilitando o gosto pela pesquisa e pela produção do conhecimento, mas também oportunizando as vivências pedagógicas de forma crítica e criativa, e quiçá autônoma aos novos professores de história que se encontra em formação. Mas essa perspectiva encontra ressonância na afirmação de Fonseca (2002), que entende a formação docente como um movimento de saberes e práticas diversas e que esse movimento não é harmonioso, linear, preciso, que às vezes desafina, porque lida, dialoga, forma, (in)forma sujeitos.

Como já foi dito, o Curso de Licenciatura em História do Campus XVIII da UNEB possui seu currículo referenciado na atual legislação educacional brasileira. Elaborado no exercício da autonomia didático-científica assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB – Lei nº 9394/1996), o currículo do curso reflete as mudanças vivenciadas no âmbito jurídico-institucional, epistemológico e pedagógico do sistema de ensino superior, em geral, e da área de conhecimento de história, em particular. Costa (2010), analisando o currículo do curso de História da UFRN, alerta que o currículo prescrito confere-lhe historicidade, identifica quem e de onde fala por meio daquele documento. Todavia, sua base legal é composta por resoluções do Conselho Nacional de Educação, publicadas entre os anos de 2001 e 2002, que estabeleceram as políticas curriculares para os cursos de licenciatura em História, além das leis complementares que alteraram o conteúdo curricular da formação do

profissional em história, sobretudo das leis que tornaram obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica. Dai a necessidade de dialogar com a documentação legal, prescrita, mas que não pode desconsiderar o que efetivamente acontece.

Da mesma forma que acontece com as outras Instituições do Estado da Bahia e do Brasil, como sinaliza Fonseca (2008), quando defende a necessidade de analisar as diretrizes, pois é a expressão da Política Nacional de Educação pensada e gestada nos anos de 1990. Pois representa um direcionamento da formação dos futuros professores, com suas competências e conhecimentos indispensáveis para uma educação de qualidade. O que está contemplado refere-se à flexibilidade curricular, a diversidade teórica e metodológica e as especificidades de cada um dos oito (8) departamentos da UNEB que ofertam este curso.

A oferta de vagas para o Curso de Licenciatura em História do Campus XVIII da UNEB acontece uma vez por ano. De acordo com a sua proposta curricular, o regime acadêmico adotado é o semestral, organizado por meio da oferta de componentes curriculares/disciplinas que possuem cargas-horárias compatíveis com o quantitativo pré-estabelecido para a integralização curricular, sendo distribuídas da seguinte forma: 390 horas no primeiro, segundo, terceiro, quarto, sexto e sétimo semestres, 405 horas para o quinto e 270 horas para o oitavo.

O Curso de História oferta 50 (cinquenta) vagas anuais. O preenchimento dessas vagas é realizado por meio de quatro modalidades de seleção. Mais de 60% das vagas são destinadas para o acesso via Vestibular, realizado anualmente pela UNEB. Quase 40%, por sua vez, são ocupadas através do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) do MEC, que utiliza os resultados do ENEM como parâmetro para o ingresso nas universidades de todo país. Há, ainda, o preenchimento de vagas ociosas por meio de transferência (interna e externa) e para portadores de diplomas, conforme estabelece a legislação vigente. Para atender um maior número de interessados, o Curso de História da UNEB de Eunápolis funciona em 2 (dois) turnos (matutino e noturno). O ingresso de cada turma em seu respectivo turno se dá de forma alternada a cada semestre.

O perfil dos alunos é de jovens trabalhadores, que geralmente não são eunapolitanos e vem para a cidade em busca de outras perspectivas de vida. Mas continuam residindo em seu município de origem, retornando ao final das aulas. Os que vêm para fixar residência fazem uso da política de assistência estudantil da Universidade, que oferece residência Universitária e bolsa de monitoria ou de assistência mesmo. Vale ressaltar que logo no 3º



semestre muitos desses estudantes já estão desenvolvendo atividades de docência no sistema que é muito comum no Município e região denominado Instituto Euvaldo Lodi (IEL) ou regime de prestação de serviços (PST), que nessa perspectiva constituem espaços de formação de professor de história.

Essa busca por esses estudantes ainda no início do curso se deve ao pequeno número de profissionais graduados em História na região e mesmo pelo remanejamento de alguns que ocupam cargos de direção de instituições escolares, secretárias e mesmo aposentadorias. Vale dialogar com Bittencourt (2006, p. 14) quando afirma que trata-se de gerações que vivem o presenteísmo de forma intensa, sem perceber liames com o passado e que possuem vagas perspectivas em relação ao futuro pelas necessidades impostas pela sociedade de consumo que transforma tudo, incluindo o saber escolar, em mercadorias. (2006, p. 14). Mesmo que esses professores em formação ainda não consigam mobilizar vários saberes para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino, essa demanda faz parte de uma série de questões ligadas à formação docente inicial em História, sobretudo relacionada aos desafios colocados aos cursos de graduação que formam professores para a Educação Básica, no sentido de atender às atuais (e, ao mesmo tempo, datadas, convém sublinhar) e multidimensionais demandas políticas, econômicas, sociais e culturais das escolas e do ensino de História em particular, como alerta Silva (2010).

Assim, a disciplina tem por objetivo, segundo as atuais diretrizes curriculares, preparar o aluno para conhecer e atuar nos processos de construção da cidadania e democracia no país, se constitui enquanto espaço de pertencimento profissional, não do professor em si, mas essencialmente do estudante dos cursos de História. Ainda que, o Projeto Político Pedagógico preconize que o caráter interdisciplinar se faz presente em todo o curso, e a prática atende a uma formação de profissionais em história que experimentam de forma reflexiva a realidade escolar, as correntes historiográficas e os saberes pedagógicos, permitindo a inserção do futuro licenciado no espaço em que irá atuar, bem como possibilitando a apropriação de habilidades e competências para o enfrentamento dos desafios existentes na atividade docente. Vale sinalizar que essa prática vem ocorrendo efetivamente com as experiências do PIBID, que estão acontecendo no campus XVIII desde 2013.

## **ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: COMO SE FORMAM PROFESSORES DE HISTÓRIA?**

Pesquisadores como Itamar, (2010); Ana Maria Monteiro (2007), Flávia Caimi (2008), Selva Guimarães Fonseca e Marcos Silva (2009), Jörn Rüsen (2007), Pierre Villar (1985), Isabel Barca (2006), Peter Lee (2002, 2006), preocupados com a formação de professores de história, divergem quanto às fontes, justificativas e conceitos empregados em suas argumentações. Enquanto alguns se debruçam para firmar uma razão histórica, outros se empenham em justificar a história-ciência como instrumento de justiça social, ou, ainda, de aproximá-la como saber prioritário no desenvolvimento humano e, como tal, submetido aos princípios construtivistas. Esses mesmos teóricos, radicados na Inglaterra, França, Espanha, Itália, Alemanha, Portugal e Brasil, no entanto, se aproximam ao explicitarem as habilidades e os conhecimentos. Em termos de habilidade, predominam os processos cognitivos básicos – conhecer, reconhecer e aplicar – em detrimento das ações de criar e criticar.

No tocante aos conhecimentos, são dominantes os conteúdos reconhecidos como típicos da ciência da história (50%), seguidos da matéria relacionada às áreas da pedagogia (40%), psicologia, geografia e linguística (10%). Da história, os teóricos apontam como fundamental o domínio de conteúdos conceituais e factuais da historiografia, procedimentos da pesquisa histórica e conteúdos também conceituais e factuais da teoria da história, história da historiografia e epistemologia histórica. Dos pedagógicos, são esperados o domínio de conhecimentos conceituais e factuais e procedimentais relacionados, principalmente, aos campos da didática e do currículo. Os demais conhecimentos requisitados são tidos como responsáveis por desenvolver no professor a capacidade de se expressar e de situar-se espacialmente, de compreender os processos cognitivos e as singularidades do desenvolvimento do aluno.

Tardiff e Raymond (2000) argumentam que os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação. Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser

bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podem supor que sejam também de natureza diferente (TARDIF E RAYMOND, 2000, p. 6).

Salientamos que o Curso de Licenciatura em História em Eunápolis, iniciou em 2005.2, porém foi criado no ano de 2004, quando estava acontecendo uma reformulação dos currículos dos Cursos de Formação de Professores de História, conforme sinalizado no início do texto. Ou seja, Eunápolis é fruto dessa reformulação, cumprindo a finalidade de atender as novas determinações do Conselho Nacional de Educação. Mas não só, pois Costa (2010) informa que em 2004 a UFRN está vivenciando esse mesmo processo, e acrescenta que “flexibilização curricular” é a palavra que vai traduzir a articulação entre os princípios e diretrizes do projeto político pedagógico da referida Universidade. No entanto, nesse período esse vai ser o segundo Projeto, pois já havia um anterior, que desmembrou as licenciaturas do bacharelado.

Silva (2010) apresenta as inquietações vivenciadas em torno de reformas curriculares dos cursos de História pela professora Déa Fenelon, quando afirma que “oportunidades foram perdidas, posições defensivas prevaleceram e nossa criatividade para reinventar o que gostaríamos que fosse uma grade curricular que correspondesse às expectativas se mostrou pequena e acanhada”. Essas inquietações foram expressas no VII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH), realizado em Belo Horizonte, em fevereiro de 2004, período em que a UNEB, na Bahia, estava criando um curso de licenciatura em História e certamente deveria dialogar com essas indagações e inquietações que gravitavam em âmbito nacional acerca da formação docente e dos currículos para as licenciaturas. Percebe-se que há uma efervescência em relação aos novos currículos e conseqüentemente aos projetos políticos pedagógicos, tanto para os cursos novos, quanto com os cursos mais antigos e eu precisavam se adequar às novas exigências legais.

O currículo do Curso de Licenciatura em História da UNEB de Eunápolis foi estruturado a partir das características definidas no Perfil do Egresso, bem como na preocupação em atender as competências e habilidades estabelecidas, tendo em vista garantir a formação inicial para o profissional de história, prescritas nas Diretrizes Curriculares, mas cabe ressaltar que não está prescrito se as competências e habilidades são as gerais ou as específicas para as licenciaturas, separação explicitada nas diretrizes.

Esse currículo está organizado em Eixos do Conhecimento, que contemplam as diferentes dimensões da formação inicial em nível superior, articulando os seguintes campos:

- Disciplinaridade, interdisciplinaridade e transversalidade;
- Formação geral e formação específica;
- Conhecimentos na área de história e conhecimentos pedagógicos;
- Formação técnico-científica e formação social e política.

Desta forma, o currículo do Curso de História possibilita uma formação assentada no diálogo com múltiplos saberes e fazeres das áreas de conhecimento com as quais o profissional de história mantém contato, contribuindo para formar o professor-pesquisador plural, autônomo, profissional e democrático. Por aqui, encontramos algumas pistas sobre quais professores de História queremos formar, ou seja, de um lado contemplam a formação específica na área de história, apresentando conhecimentos vinculados à historiografia, à pesquisa história, aos processos históricos nas mais diversas temporalidades e ao ensino de história. Por outro lado, consideram a formação docente, trabalhando conhecimentos ligados à ação educativa, às teorias pedagógicas e às questões didáticas, organizacionais e políticas da educação escolar.

Com essa característica, a estrutura curricular do curso permite a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, dando condições teóricas e metodológicas para o formando se tornar um professor apto à realização da sua prática de ensino fazendo uso da pesquisa e, ao mesmo tempo, usando a pesquisa como instrumento necessário à sua formação continuada. Em pesquisa realizada mais recentemente Silva (2010) aponta tanto nos debates realizados no âmbito da UFSC e da UDESC quanto em narrativas orais de professores e professoras de História egressos dessas universidades a partir do final da década de 1970, permanências sobre as noções relativas aos “componentes práticos” do curso e aqueles entendidos como “teóricos”.

Ou seja, percebe-se que a problemática da subordinação da prática em relação à teoria e do não reconhecimento da prática como uma instância de produção de saber apresenta-se como grande desafio de ordem epistemológica para o campo de formação de professores. Costa (2010) também aponta que na UFRN, a flexibilização curricular é mencionada no item os “princípios norteadores e metodológicos do curso”, em que ela é uma das estratégias do curso para efetivar a integração entre teoria e prática, além dos laboratórios que objetivam essa relação entre teoria e prática. De acordo com Silva (2010), o não-rompimento com tais discursos tem funcionado como fator que impede a ressignificação da formação docente nos cursos de História pesquisados. Ainda de acordo com Silva (2010) o

sentido, o exercício de pensar a formação do/a professor/a de História e suas práticas pedagógicas deve considerar, nos aspectos contextuais e históricos inerentes a esse processo, não apenas os institucionais, mas também as lutas e disputas políticas aí travadas, a produção de significados sobre diferentes experiências de vida, saberes, tensões, expectativas, afetividades, motivações. O que não deve ser desconsiderado na construção dos referidos projetos políticos estudados e analisados.

Cada eixo foi elaborado a partir das áreas curriculares, as quais possuem ementas gerais que orientam a elaboração das ementas específicas de cada componente curricular a elas integrado. Tal estrutura curricular é flexível, à medida que não se prende a um quadro pronto e acabado de componentes curriculares, permitindo incluir ou excluir componentes conforme as demandas regionais, historiográficas e dos sujeitos que o constroem cotidianamente, mas que apresentam contradições e limites, pois não há um rigor em relação à matrícula em determinados componentes. Essa flexibilidade não está presente apenas no projeto da UNEB de Eunápolis, mas na UFRN, pois como afirma Costa (2010), que mesmo que as ementas permaneçam delimitadas por marcos temporais, há dois fatores que trabalham com o rompimento dos “grilhões” de um estudo linear de história: a quebra dos pré-requisitos entre essas disciplinas e a liberdade que cada professor tem em elaborar seus programas a partir das ementas. Essa perspectiva apresenta o curso de História da UNEB, dialogando com as demandas nacionais e mesmo que de forma tímida, alinhado às questões que inferem na formação docente.

## **OS LUGARES DO ENSINO DE HISTÓRIA: LABORATÓRIOS E ESTÁGIOS**

A formação docente se desdobra em 3 (três) áreas curriculares, que somam um total de 1065 horas, sendo estruturadas da seguinte forma: Área de Conhecimentos Pedagógicos (225), Estágio Supervisionado (405 horas), Laboratório de Ensino de história (405 horas). Em relação à área de conhecimentos pedagógicos, a ementa informa que analisa as relações entre sociedade/educação/escola. Enfoca a prática pedagógica escolar enquanto prática social específica, contemplando a perspectiva da pluralidade cultural. Discute os fundamentos sócio-político-epistemológicos da educação na formação do profissional de história e na construção da identidade docente, bem como as relações fundamentais do processo de trabalho docente: pesquisa/produção do conhecimento; sujeito/objeto/construção de conhecimento; ensino/aprendizagem; teoria/prática; professor/aluno, aluno/aluno. Reflete sobre a formação

do indivíduo: ludicidade, inteligência, sensibilidade, considerando as diferentes situações socioeconômicas, de inserção cultural, de origem étnica, de gênero, de religião e aquelas provenientes da inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais. Em relação à área de estágio, tem-se que diagnosticar os espaços de atuação profissional, caracterizando o contexto e as relações de trabalho nesses espaços.

Analisar e refletir a prática do ensino de história por meio de observação direta em salas de aula, bem como através da utilização de vídeos, narrativas orais e escritas de estudantes e professores, produções de estudantes e professores, situações simuladoras e estudo de casos. Elaborar e executar propostas de intervenção na forma de regência, minicursos, oficinas e projetos de extensão, em escolas da Educação Básica e em outras instituições formadoras, tais como Escolas Comunitárias, ONG's, Projetos Especiais etc. Avaliar coletivamente as experiências vivenciadas pelos estudantes durante sua atuação docente nos diversos contextos sócio educacionais. E finalmente em relação aos laboratórios, sistematiza e exercita a prática pedagógica no ensino de História e os recursos e procedimentos de construção do conhecimento histórico, tendo em vista a ação-reflexão-ação. Enquanto eixo de articulação da prática pedagógica, desenvolve atividades interdisciplinares de reflexão sobre o ensino de História, reinterpretação dos conteúdos para os contextos escolares da educação básica, produção e utilização de material didático relacionados à esta área de conhecimento em um processo permanente de articulação entre os saberes específicos e os saberes pedagógicos.

Não se pode perder de vista, como alerta Silva (2010) que no exercício de pensar a formação docente deve considerar que é um processo que mobiliza diferentes saberes, experiências e dimensões da vida dos sujeitos, portanto.

Na verdade, no modelo proposto mesmo tendo sido preconizado inicialmente que não haveria dissociabilidade entre teoria e prática, percebemos que essa relação ainda é permeada de separações e hierarquizações. Em nosso entendimento, o resultado da ação pedagógica está intimamente relacionado à forma como o professor entende a ciência de referência e, conseqüentemente, aborda os conteúdos escolares. De acordo com Nóvoa a formação de professores está muito afastada da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais (NÓVOA, 1995, p. 5).

É preciso entender o conhecimento histórico na perspectiva da investigação histórica, ou seja, incorporar a perspectiva da investigação na sala de aula. Segundo Schmidt (2000),

alguns pressupostos influem na "forma do conhecimento", tais como a lógica ou os pressupostos epistemológicos a partir dos quais determinados conhecimentos são sistematizados; a lógica da interação, ou o sentido como o conhecimento se objetiva no conjunto de modos pelos quais alunos e professores se relacionam e ainda o conteúdo de classe da forma de ensino. Na lógica da interação, o professor pode ser visto como um sujeito que faz a mediação entre os alunos e o conhecimento em dois sentidos: de um lado ele faz uma reelaboração particular do conhecimento que apresenta aos alunos, de outro, representa a "autoridade" dos conhecimentos escolares (SCHMIDT, 2000, p. 5).

Concebendo teoria e prática como indissociáveis entre si e articuladas à prática social Caimi (2008, p. 91) considera o estágio como um processo criador, de investigação, explicação, interpretação e intervenção. Por isso, faz-se necessário conhecer e fazer uma reflexão sobre o fazer-se professor, pois muito mais que apenas um ritual, o estágio supervisionado passa a se constituir um processo criador. Na perspectiva de Silva (2010), no tocante à formação inicial, há a urgente necessidade de reflexões não apenas sobre as relações entre ela e as práticas pedagógicas, mas também, e, sobretudo, sobre as questões epistemológicas relativas ao currículo de formação inicial do profissional de História: professor/a e pesquisador/a.

Rever essas questões de modo sistemático no âmbito de cada curso poderia, e muito, contribuir para a construção de propostas substantivas para a elaboração de outras perspectivas de formação, que respondam de modo mais significativo às questões colocadas atualmente aos processos e práticas do ensino de História nas escolas. Portanto, urge analisar como o componente curricular Estágio Supervisionado em História, que preconiza em sua ementa dentre outras coisas: Teorizar e refletir o Estágio enquanto construção do fazer docente, e início da constituição de identidade profissional, além de investigar através de observações os ambientes de atuação do profissional de História (Escolas de Ensino Fundamental e Médio e espaços não formais de educação) apresenta em sua ementa algumas limitações que são debatidas e embasam todo o percurso inicial desse graduando em seus contatos iniciais nas instituições de ensino.

Vale ressaltar que essa proposta não é única, pois de acordo com Melo (2008, p. 25), analisando o perfil do professor de História da Universidade do Minho/Portugal persegue, apresenta o estágio pedagógico os professores-estagiários são distribuídos pelas escolas colaboradoras, onde o estagiário dedica-se ao acompanhamento do processo de organização

do ensino, e também às observações de aulas dos seus supervisores. A partir daí, podemos perceber que a formação do professor de história que acontece em Eunápolis, na Bahia, não destoa totalmente de outras experiências internacionais.

Buscando conhecer outras experiências, encontramos nos relatos de Bechler e Silva (2015), que buscam estabelecer um diálogo entre a formação docente em História no Brasil, tendo como parâmetro o Curso de História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) – destacando o lugar das práticas e do estágio nesse processo – e a formação docente de História na Alemanha que mesmo apresentando especificidades, preconizam a “formação de professores e sua organização curricular corresponde também ao tipo de escola na qual os futuros docentes irão atuar.” Mesmo que “apenas o último estágio curricular prevê uma aproximação maior com a área de atuação específica, mas mesmo assim em apenas uma das habilitações, conforme escolha do aluno”. Informando assim, que há, em algum momento, a preparação para atuar na escola básica, sendo esse o elemento unificador das experiências e dos lugares de formação do professor de história. “As disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado foram reorganizadas quanto a sua carga-horária, mas sofreram poucas alterações quanto a sua dinâmica que vem sendo desenvolvida desde 2005: Estágio Curricular Supervisionado I (90 horas-aula)” essa afirmação podia ser do campus de Eunápolis, mas é na UDESC, em Santa Catarina, demonstrando assim, que muitas semelhanças se fazem realidade nos espaços de formação dos professores de estágio. Mas faz-se necessário aceitar o convite de Costa (2010), quando ela sugere uma necessidade de aprofundar a articulação entre os estágios supervisionados e o restante do curso de graduação, pois a formação de professores se dá ao longo de todas as disciplinas do curso.

O contato que os estudantes começam a ter na sala de aula é a partir do 5º semestre, quando ele inicia o Estágio I, que traz em sua ementa: Teoriza e reflete o Estágio enquanto construção do fazer docente, e início da constituição de identidade profissional. Investiga através de observações os ambientes de atuação do profissional de História (Escolas de Ensino Fundamental e Médio e espaços não formais de educação) refletindo sobre as possibilidades de atuação desse profissional. Mas esse momento é vivenciado tanto pelos estudantes envolvidos, quanto pelos professores que são responsáveis pelo componente curricular, nos diversos encontros que acontecem tanto antes, quanto depois das idas às Instituições de Ensino, que consideramos parceiras. Como é um Estágio de 90 horas, geralmente é dividida de uma forma que aconteçam os encontros na Universidade, para



debater textos, apresentações das dificuldades e novidades nos espaços escolares, como também há os momentos e que os estudantes “somem” da Universidade para só observar a escola. Mas eles levam um roteiro para nortear as visitas e observações, além das aulas que acontecem paralelos às observações.

Melo (2008), discutindo a formação de professores de história em Portugal, em uma seção intitulada: O estágio pedagógico informa que os professores-estagiários são distribuídos pelas escolas colaboradoras, que se organizam como Núcleos de Estágio (...), o estagiário dedica-se, sobretudo ao acompanhamento sistemático do processo de organização do ensino, incluindo a análise e a discussão de documentos e observação de aulas dos seus supervisores. Essa prática acontece na Universidade do Minho, mas assemelha-se em muito em como estão organizados os estágios supervisionados no curso de história de Eunápolis. Levando-se a inferir que a formação docente em vários lugares do mundo, comunga de um modelo de organização que prioriza a vivência, ainda que de forma estanque e fragmentada numa sala de aula, quer seja no ensino fundamental ou médio.

Em seguida a esse período de observação, visitas às Unidades de Ensino, eles retornam, para apresentar um relatório apresentando questões e sugestões para a próxima Unidade letiva, onde eles certamente irão desenvolver suas atividades do Estágio II, que possui uma carga horária de 105 horas de regência. E ainda nesse aspecto, percebemos similaridades com a formação na Universidade do Minho, como relata Melo (2008), a cada estagiário caberá a regência de um mínimo de 15 a 20 aulas (90 minutos cada), que devem corresponder, sempre que possível, à sequência de ensino completas (unidades didáticas) e espaçadas ao longo do ano. E o mais instigante dessa vivência/experiência é que em ambos espaços, é possível analisar o processo de construção do saber profissional. No caso da UNEB/Eunápolis, esse período acontece ao longo de três semestres, ou seja, período que equivale a um ano e meio.

Que efeitos e resultados as práticas e o estágio, como disciplinas curriculares, produzem na formação docente? (SILVA, 2010) a partir dessa indagação, podemos perceber que no estágio II, as propostas caminham no sentido de planejar projetos de mediação articulando saber acadêmico, saber escolar e documentos oficiais que norteiam o Ensino Fundamental II. Possibilita a inserção, através de regência nas Instituições da rede pública no Fundamental II regular, para o desenvolvimento desses projetos. A perspectiva inicial é que esses estagiem nas turmas que realizaram as observações, numa tentativa de articular as

observações com as propostas sugeridas a partir das mesmas. Esse se constitui como um dos momentos mais complicados e tumultuados, pois não é fácil conseguir espaços de atuação para todos os alunos, muitos apresentam choques com os horários de trabalho, de outras disciplinas e até mesmo de mudança ou substituição de professores, que por diversos motivos se ausentam das suas atividades pedagógicas. E mais ainda, se descobre que o professor regente da referida turma não possui formação em história e/ou é mesmo um estudante, que pode ser do curso de Licenciatura em História, ou do curso de letras.

Como já havia um contato, conversas, sugestões e negociações entre os professores e estudantes, com essas alterações, faz-se necessários realizar várias mudanças, o que ocasiona desistências e frustrações por parte dos estudantes. Vale destacar que esse contexto é específico de Eunápolis, tendo em vista algumas pistas iniciais, no que se refere à falta de professores de história em muitas das Unidades de Ensino.

Seguindo nessa toada de indagações e problematizações sobre os espaços de formação, mas para discutir as disputas existentes nesse território, Monteiro (2013, p.21) questiona: “nas universidades, quais professores pesquisadores detêm o melhor perfil e a competência para formar os professores: os professores/pesquisadores das áreas específicas ou os professores/pesquisadores da área da educação? Ou ambos? Para responder a esses questionamentos, a autora apresenta alguns problemas que estão vinculados diretamente às questões políticas e econômicas, pois, pois o projeto de formação é também um projeto político. No estágio III, que também possui carga horária de 105 horas /aula de regência, a proposta de planeja projetos de mediação articulando saber acadêmico, saber escolar e documentos oficiais que norteiam o ensino Médio, possibilitar a inserção, através de regência nas Instituições da rede pública no Ensino Médio em diversas modalidades, exceto cursos profissionalizantes, encontra um terreno mais consistente e firme, tanto pelos estudantes, quanto pelos professores regentes, partindo do princípio que esses estudantes, futuros professores de história se encontram mais seguros, determinados e carregados de propostas e inovações. Mas por outro lado, percebemos um deslocamento das disciplinas específicas com esse momento, pois muitos estudantes ainda apresentam dificuldade em sistematizar suas aulas, por conta inclusive, dos descompassos que existem entre o que se preconiza na sala e sala da academia e da sala de aula na Educação Básica. Além disso, há um agravante que merece estudos mais aprofundados, que é a exigência das Instituições de Ensino da rede básica solicitar que os conteúdos do ensino médio pautem os exames do ENEM, e essa

exigência muitas vezes destoava das recomendações recebidas na universidade, que visa e sustenta que eles, os estagiários devem, além de demonstrar autonomia, inovação. Criando assim, conflitos, resistências e muitas vezes, muito medo.

Vale salientar que muito desses estudantes estão em fase de construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), e muitos desistem de um ou de outro, demonstrando assim o que Silva (2015, p. 24.) afirma “Contudo, quando o Estágio Supervisionado é pensado e percebido como uma disciplina curricular de cunho teórico-prático, seu funcionamento é um tanto mais específico e complexo que as demais disciplinas do currículo.” O que infelizmente ainda não acontece no campus XVIII/Eunápolis.

Ainda há alguns problemas, pois como já havia sinalizado, há um descompasso entre os calendários das escolas da rede básica e a Universidade, então, esse estágio III quase sempre acontece na IV Unidade letiva, e os professores, que já possuem seus planejamentos e projetos estruturantes, nem sempre aceitam a chegada dos estudantes. Causando muitas vezes situações desgastantes, queixas e desenvolvimento dos trabalhos pela metade, acarretando grandes danos à formação docente, tendo em vista que esse estudante não vivenciou por completo a regência numa turma de ensino médio.

Sobre o Estágio IV, que possibilita o momento de mediação pedagógica através de elaboração e desenvolvimento de projetos de oficinas nos espaços regulares de Educação ou não regulares, articulando múltiplas linguagens, novos temas e Ensino de História, salientamos que é um momento muito proveitoso, principalmente porque é realizado em grupo. Os alunos buscam um espaço não formal, considerado na perspectiva de proporcionar momentos estratégicos para a implementação de parcerias com as instituições que permitam atingir as comunidades locais, possibilitando um diálogo com espaços de educação que não só as escolas formais. Segundo Candau (2000), essas instituições representam novos espaços-tempos de produção de conhecimento necessário à formação de cidadanias ativas na sociedade. Ao falar de possibilidades de aprendizados em diferentes espaços educativos, podemos salientar a diversidade de opções da construção do conhecimento durante a formação docente inicial e continuada. Como não há museus em Eunápolis, e muitas vezes, por conta de questões administrativas os estudantes não podem se deslocar para Porto Seguro, onde apresenta um razoável potencial museológico e patrimonial, os estudantes buscam, em Eunápolis mesmo, espaços que possibilitem apresentar as habilidades adquiridas no decorrer do curso de graduação. Esse estágio acontece no oitavo semestre, quando os estudantes já

estão concluindo seus trabalhos finais. Esse estágio também possui uma carga horária de 105 horas /aulas divididas em observação dos espaços não formais, leituras e escolas da temática, elaboração de um projeto e desenvolvimento da oficina, que deve ser aplicada em oito horas e depois fazem um relatório apresentando os aprendizados que ocorreram com tal atividade.

Outro *locus* de aprendizado docente, voltado para a prática refere-se aos laboratórios de ensino de história. Isto porque “o fazer-se professor é permanentemente construído, é fruto de uma trajetória social e profissional circunscrita na história de cada um” (FONSECA, 2008, p. 117). São oito componentes ao todo, divididos em carga horária específica, que devem, ao final do oitavo semestre totalizar 400 horas previstas na legislação, que se encontram assim organizadas: I - A função do eixo laboratório é de relacionar teoria e prática docente, mas no espaço da universidade. Assim os professores do componente Laboratório não devem enviar alunos para as escolas, a exceção seria trabalhos associando os laboratórios ao estágio. II – Função dos laboratórios de fornecer subsídios para a pesquisa histórica, pesquisa no ensino de história.

A professora Elza Nadai, em 1988, sinalizava que a formação teórica e formação pedagógica, ou entre teoria e prática, que valorizava o ensino como um ato neutro e técnico. Atualmente, mesmo o Currículo do Curso de Licenciatura em História da UNEB, sendo elaborado na década de 2004, percebemos que não foge à essa perspectiva, e isso nos conduz a Silva (2010), quando ela afirma que há uma atualidade incômoda, que nos confronta com as complexidades próprias da formação inicial, mas, sobretudo, com as relações de poder que produzem as hierarquias, os saberes, os lugares e as posições sociais ocupadas pelos sujeitos e os discursos nesse debate de longa duração. Por tudo que já foi pesquisado refletido e analisado, ainda acreditamos que as mudanças concernentes ao ensino de História e aos processos de formação de professores/as, no que se refere aos referenciais teóricos e metodológicos ainda em curso, constituem-se em desafios tanto para os cursos de formação quanto para os/as professores/as que atuam na educação básica.

Para ensinar, um professor precisa conhecer sua concepção de História e como isto está relacionado à concepção de ensino e aprendizagem de História que possui. É um fato reconhecido na literatura sobre o ensino de história que a dimensão investigativa do fazer histórico dificilmente se encontra nas salas de aula, espaço de criação que permanece presa de uma pedagogia centrada na memorização. Obviamente, entre os começos da história como disciplina escolar e nossos dias, houve um deslocamento nas finalidades formativas às quais

ela se articula, passando de um civismo que supunha a subordinação do cidadão ao Estado e seus agentes para a afirmação da cidadania como fundamento da ação autônoma dos sujeitos que a escola pretende formar.

Assim, no caso da história ensinada assistiu-se a uma mudança significativa: do culto a um passado heroico vinculado à fundação das nacionalidades à afirmação de experiências históricas múltiplas que representam a constituição dos diferentes grupos sociais em sua interação contrastiva e conflituosa (KNAUSS, 2005). A este deslocamento nos objetivos da disciplina correspondeu, ao menos nas propostas metodológicas preconizadas nos currículos, à defesa da iniciação à pesquisa, insistindo na investigação do passado em sala de aula. Percebemos assim, a necessidade de reestruturação das bases da relação escola de Educação Básica/Ensino Superior como forma de constituir um projeto efetivo de transformação social no qual o ensino de História seja um dos principais espaços de reflexão. A identificação de todo o conhecimento histórico à história erudita e de base científica feita na Universidade tem como contraparte a desvalorização do saber histórico escolar. Essa dicotomia tem sido reforçada na formulação dos cursos de licenciatura apesar dos esforços de integração entre pesquisa e ensino defendidos e supostamente praticados desde a década de 1980.

Mas há de se pensar no convite de Oliveira (2011), quando diz que o debate deverá realizar-se de dentro para fora, isto é, da produção do conhecimento histórico para o sistema educacional, no qual os objetivos, métodos e, principalmente, etapas de produção do conhecimento escolar serão estabelecidos. Ainda de acordo com Oliveira, nesse debate será imprescindível considerar, de um lado, a formação inicial do professor e, de outro, as suas condições de trabalho. Nada disso, contudo, é confessado nos projetos pedagógicos dos cursos. A pesquisa histórica que se pode fazer na escola obedece a outros desígnios, não sendo apenas a simplificação do conhecimento científico produzido academicamente. Em outras palavras, a investigação da história só se faz coletivamente – e aqui é impossível não reconhecer o tom prescritivo desta proposição. Por isso, a necessidade de se ter clareza das concepções que regem sua prática enquanto profissional docente (de Educação Básica e do Ensino Superior). De acordo com Schmidt e Garcia (2003), a investigação com fins didáticos pode ser uma atividade inerente ao ofício de professor, mas deve ser pensada na relação com o método e a teoria das ciências de referência – e não com a pesquisa genericamente entendida. Somente a partir daí é que os professores e alunos podem compreender e vivenciar

uma relação histórica entre presente e passado, além de se apropriarem do caminho da produção do conhecimento histórico.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões empreendidas, podemos perceber que a formação inicial de professores de História ainda tem um longo caminho a ser percorrido e que as estradas são árduas e cheias de encruzilhadas.

Confirma-se que uma das condições imprescindíveis para a formação do professor de história, é a sua vivência e experimentações no seu processo de formação ações, atitudes, propostas metodológicas e didáticas; saberes e atividades que venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas. Portanto, as Instituições analisadas ao seu modo, investem nessa perspectiva, e tentando acertar o tom, apresenta propostas e alternativas viáveis e cabíveis às exigências das Diretrizes e legislação vigente.

Mas os espaços de formação do professor de história precisam dialogar internamente, com seu corpo docente, e externamente com as Instituições envolvidas nessa tarefa, pois a formação se faz num espaço de construção coletiva de conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem. E que não devem ser dissociados em nenhum momento. Mas não só, acima de tudo, precisam perceber como as experiências provocam deslocamentos e aproximações e mesmo que se apresentem como espaços distintos, possuem o objetivo único que é a formação inicial de professores de história e para tanto, devem articular ensino/pesquisa em dimensões para além dos estágios supervisionados como proposta metodológica e política de produção de saberes sobre a prática pedagógica. Prática, que não pode ser desarticulada no interior dos cursos, das áreas, mas como tronco sustentador do processo de formação.

### REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. *Diretrizes Curriculares nacionais dos cursos de história*. Brasília: MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes para a formação de professores da educação básica em cursos de nível superior*. Brasília: MEC, 2002.

CAIMI, F. E. *Aprendendo a ser professor de História*. Passo Fundo: EDIUPF, 2008.

- COSTA, A. L. *A formação de profissionais de História: o caso da UFRN (2004-2008)*. 2010. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba. Programa de Pós-graduação em História. João Pessoa, 2010.
- FONSECA, S. G. *Caminhos da História Ensinada*. 10 ed. São Paulo: Papyrus, 2008.
- MELO, M. C. A Formação e Professores de História em Portugal: O caso da Universidade do Minho. In: FONSECA, Selva G.; ZAMBONI, Ernesta (Org.). *Espaços de Formação do Professor de História*. Campinas: Papyrus, 2008, p. 17-43.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Ed. Mauad, 2007.
- NADAI, E. A prática de ensino e a democratização da escola. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v.11. n. 1/2, p. 5-17, jan./dez. 1988.
- NÓVOA, A. *Os Professores e sua formação*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- OLIVEIRA. M. M. D. *O Direito ao Passado* (uma discussão necessária à formação do profissional de História). Aracaju: Editora UFS, 2011.
- OLIVEIRA, C. M. L. Financiamento do ensino superior público estadual da Bahia no período de 2000 a 2010. Monografia. Curso de Ciências Econômicas, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2013.
- PROJETO DE RECONHECIMENTO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DO DCHT/XVIII-EUNÁPOLIS disponível no próprio Departamento.
- SCHMIDT, M. A; GARCIA, T. M. F. B. O trabalho histórico na sala de aula. *História & Ensino*. Londrina, v. 9, p. 223-242, 2003.
- SILVA, C. B. Atualizando a Hidra? O estágio supervisionado e a formação docente inicial em História. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 131-156, 2010.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.
- KNAUSS, P. O desafio da Ciência: modelos científicos no ensino de história. *Caderno Cedes*. Campinas. v. 25, n. 67, p. 279-295, set./dez. 2005.

**RECEBIDO EM: 09/10/2015**  
**APROVADO EM: 19/12/2015**