

## Os laboratórios de ensino como prática curricular no curso de Licenciatura em História da UNEB/DCHT - Campus XVIII

JACKELINE SILVA LOPES\*

### Introdução

Desde a década de 1970, vimos crescer a política neoliberal e esta atingir a educação, reduzindo progressivamente a influência Estatal e provocando o que os pesquisadores denominam de falência da educação/escola pública, expressa através de sintomas como: o ceticismo da sociedade civil em relação ao potencial educador da escola pública, (CONNELL, 2001); falta de compromisso dos agentes sociais envolvidos na educação e aumento do tecnicismo e da racionalidade burocrática nas escolas (IMBERNÓN, 2000); desconfiança com as universidades, re proletarização dos professores, falta de agenda revolucionária na esquerda educativa e reformas educacionais e curriculares de tendência neoliberal, voltadas para a formação de “cibercidadãos” e não de cidadãos críticos (MCLAREN, 2000).

Neste contexto, a profissão docente também passa por modificações. Segundo Esteve,

*[...] os professores enfrentam circunstâncias de mudanças que os obrigam a fazer mal o seu trabalho, tendo de suportar a crítica generalizada, que, sem analisar essas circunstâncias, os considera como responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de ensino. A expressão mal-estar docente (ESTEVE, 1987) aparece como um conceito da literatura pedagógica que pretende resumir o conjunto de reações dos professores como um grupo profissional desajustado devido à mudança social. (ESTEVE, 1995: 97)*

Os professores de História não estão alheios a este processo, apresentando, porém, dois agravantes: 1 - a mudança no paradigma de História a ser ensinada: de uma história objetiva, de personalidades, para uma História fragmentada, subjetiva, “micro”; 2 - o ceticismo crescente quanto à função do estudo da História “num mundo onde os meios de comunicação acentuam a presentificação do tempo, no qual o ‘aqui’ e o ‘agora’ parecem ocupar todas as

---

\* Mestre em História pela UEFS, Professora Assistente de Estágio Supervisionado e Laboratório de Ensino de História – UNEB/Campus XVIII

atensões e esforços, e onde o antigo é qualificado como velho, obsoleto e, portanto, descartável”. (MONTEIRO, 2007: 11) Assim, bibliografia específica sobre os professores de História apontam para a existência de uma “crise” da categoria. É o que aponta Fontoura, para quem esta crise, “se é que existe, é antiga e complexa: enraíza-se nos debates à volta do próprio saber histórico, na emergência e na confrontação das pedagogias e na crise, essa bem real, da escola”. (FONTOURA, 1995: 192)

À medida que crescem as exigências sobre os docentes, pesquisadores da área de formação de professores constatam que os cursos de licenciatura não preparam os docentes para o enfrentamento desta realidade.

*Na verdade, os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, nem sequer se pode denominá-las **teorias**, pois são apenas **saberes disciplinares** em cursos de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos. (PIMENTA, 2010: 33)*

Na área de História, por exemplo, os cursos (re)criados nas décadas de 1980 e 1990, ao pretenderem ser, ao mesmo tempo, de licenciatura e bacharelado, objetivando a “formação do profissional para o ensino e a pesquisa”, capaz de “assumir a responsabilidade social e política com o momento vivido” (FENELON, 1983; 24-25), acabavam dicotomizando licenciatura e bacharelado. Embora na maior parte das universidades brasileiras essas duas modalidades de formação existam dentro do mesmo curso, há “uma valorização maior do bacharelado por sua relação com a formação do pesquisador e um certo descaso com a licenciatura por sua vinculação com a formação do professor, refletindo, desse modo, um interesse menor para as questões relacionadas ao ensino(...)” (GUEDES e FERREIRA, 2002: 5).

Acrescente-se ainda que na maioria dos cursos de Licenciatura em História que existiam/surgiram no Brasil neste período, os novos ideais dividiam espaço com velhas práticas, como o isolamento da academia em relação à sociedade, a produção de conhecimento dissociada da realidade social, praticamente inexistindo a extensão, a manutenção de uma concepção positivista de ciência, a existência de uma estrutura departamental fragmentada em áreas que pouco dialogam sobre o profissional que se quer

formar e uma formação livresca, com poucas práticas de investigação durante a graduação. (FENELON, 1983) Não havia, portanto, nem uma prática efetiva de pesquisa nem uma convivência dos graduandos com o ambiente escolar e com a experiência do ensino. O resultado desta formação é um profissional que

*Passou quatro anos estudando a sua disciplina e de repente se vê perplexo diante da realidade – quase sempre não tem nem mesmo a segurança sobre sua própria concepção de História, de ensino – e na confusão tenta reproduzir o que aprendeu com a intenção de fazê-lo o melhor possível. Sente-se perdido até mesmo quanto aos critérios de escolha do livro didático a ser adotado, dentre a profusão de novos lançamentos com visuais modernos e conteúdos antiquados. (FENELON, 1983: 28-29).*

Atendendo a uma pressão social por melhor qualificação docente e considerando os diversos estudos de formadores de professores que apontavam para as falhas dos cursos de licenciaturas bacharelescas acima caracterizados, especialmente a insuficiência da dimensão prática e/ou o distanciamento entre a teoria e a prática nesta formação, o Conselho Nacional de Educação, através das Resoluções 01 e 02/2002 institui, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a duração e carga horária para a formação de professores da Educação Básica, em nível Superior, Curso de licenciatura, Graduação Plena.

Frente a este contexto, o presente artigo tem por objetivos: 1 - a partir de uma revisão da citada legislação e de bibliografias sobre o tema, refletir sobre as orientações/sugestões de inserção da PCC nos cursos de Licenciatura Plena; 2 – através de um estudo de caso, analisar o processo de inserção da PCC no curso de Licenciatura em História da UNEB/Campus XVIII; 3 – a partir do relato de experiências, avaliar como vem se dando a PCC no citado curso.

Pretende-se, assim, contribuir para as discussões sobre o papel da prática como componente curricular na formação dos professores de História, especialmente no Campus XVIII da UNEB.

**A Prática como Componente Curricular (PCC) nos cursos de Licenciaturas: algumas reflexões**

Segundo a Resolução CNE 02/2002, os cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, deverão ser integralizados em no mínimo 3 (três) anos letivos e 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, assim distribuídas: 400 (quatrocentas) horas de Prática como Componente Curricular (PCC), vivenciadas ao longo do curso; 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso; 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (BRASIL, 2002b, s.p.)

Dois aspectos merecem destaque nesta resolução: 1 – há uma clara intenção de distinguir a “PCC” do “estágio curricular supervisionado”; 2 – enquanto os “conteúdos curriculares de natureza científico-cultural” devem estar presentes no formato de aulas, a “PCC” deve se dar no formato de “vivências”. Tais aspectos ficam ainda mais evidentes nos parágrafos do Artigo 12 da Resolução CNE 01/2002, onde lê-se:

*§ 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. (BRASIL, 2002a: s.p.) [grifos meus]*

Recomenda-se, portanto, que a carga horária prática esteja presente desde o início do curso e inserida no interior das áreas ou das disciplinas, não devendo estar associada apenas aos estágios, nem isolada em componentes específicos, tão pouco restritas às áreas ou disciplinas pedagógicas, ou seja, deve estar inseridas também nas áreas ou disciplinas de natureza científico-cultural. Logo,

*não deve ocorrer a criação de disciplinas de caráter prático. A dimensão prática parece que deve vir diluída ao longo do curso entre as disciplinas de caráter propositivo, estabelecendo uma relação dialética entre teoria e prática. (REAL, 2012: 60)*

A maior dificuldade entre os construtores/reformadores dos currículos de Licenciaturas após a publicação desta resolução, porém, está em caracterizar esta “PCC” para definir qual o seu lugar nos currículos, uma vez que na legislação ela se distingue do “estágio curricular supervisionado” e, até então, este último era entendido pela maioria dos docentes como “o lugar” da prática. A principal dúvida, portanto, era: se a prática não é o estágio, o que ela é então?

Para Real, “o significado da expressão ‘Prática como Componente Curricular’ carrega em si uma complexidade maior do que inicialmente pode-se apreender” (REAL, 2012: 50), uma vez que

*A priori pode-se acreditar que essa expressão pode ser facilmente definida por meio de consulta ao dicionário, quando se pode extrair significado preciso de cada um dos termos envolvidos. Assim, para a palavra “prática” pode-se encontrar no dicionário Aurélio a seguinte explicação: “ato ou efeito de praticar. Um exercício. Rotina; hábito. Saber provido de experiência. Aplicação da teoria”. O mesmo entendimento pode ser aplicado ao termo “componente” que é significado da seguinte maneira: “que, ou quem, ou aquilo que entra na composição de algo”. Para o verbete “curricular” o mesmo dicionário Aurélio traz a seguinte inscrição: “as matérias constantes de um curso”. Em linhas gerais a expressão “Prática como Componente Curricular” significaria, a partir do entendimento extraído do dicionário, que deve haver a aplicação da teoria nas matérias que compõem o programa de um curso. No entanto, a simplicidade constante nesse entendimento, induz alguns questionamentos, como: já não é assim mesmo que estão estruturados os cursos de licenciatura? Qual a inovação trazida pela legislação ao adotar uma carga horária mínima obrigatória de Prática como Componente Curricular? A prática não era entendida como um componente curricular? (REAL, 2012: 50)*

Quando à dificuldade de distinguir o Estágio da PCC, o parecer CNE/CP 28/2001 ajuda-nos a esclarecer:

*A prática, como componente curricular, que terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, pode envolver*

*uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas. [...]. Pode-se assinalar também uma presença junto a agências educacionais não escolares [...]. Professores são ligados a entidades de representação profissional cuja existência e legislação eles devem conhecer previamente. Importante também é o conhecimento de famílias de estudantes sob vários pontos de vista, pois eles propiciam um melhor conhecimento do ethos dos alunos. [...] O estágio curricular supervisionado é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário. [...] O estágio curricular supervisionado é pois um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor [...].(BRASIL, 2001: s.p.)*

Nota-se, portanto, que a PCC transcende o estágio curricular supervisionado à medida que ela englobaria vivências, ao longo de todo o processo formativo, em diversos ambientes de atuação profissional e sob a orientação da academia, através de **procedimentos de observação e reflexão, registro das observações realizadas e resolução de situações-problema**, enquanto o estágio restringe-se às práticas de ensino por um tempo mais concentrado, em que o estagiário assume provisoriamente o papel do professor numa escola sob a orientação da academia e supervisão da escola.

Ainda sobre a dimensão prática da formação, a Resolução CNE 01/2002 rege que

*Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação **da dimensão prática** transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.*

*§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos **procedimentos de observação e reflexão**, visando à atuação **em situações contextualizadas, com o registro** dessas observações realizadas e a **resolução de situações-problema**.*

*§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que **não prescinde da observação e ação direta**, poderá ser enriquecida com **tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudos de casos**. (BRASIL, 2002a: s.p.) [grifos meus]*

A Resolução é omissa quanto à qualificação dos professores que devem assumir o componente da prática nas disciplinas em que ela estiver inserida e este é um dos maiores empecilhos à inserção da prática nas áreas ou disciplinas, principalmente nas de natureza científico-cultural, uma vez que a atual política de formação de professores universitários (através de pós-graduações, mestrado e doutorados) não exige a presença de disciplinas que os preparem para a docência, de modo que muitos saem destes cursos diretamente para a docência universitária, sem adquirir nenhuma experiência de docência na Educação Básica.

Somando este fato ao de que muitos destes professores foram formados nos antigos currículos de licenciaturas que, como vimos, restringia o contato com o ambiente escolar a uma disciplina de estágio no último semestre do curso, é questionável a competência destes professores para dar conta da dimensão prática em suas disciplinas.

Por outro lado, e talvez visando minimizar este problema, a Resolução CNE 02/2002 destaca a necessidade de existência de uma “coordenação da dimensão prática”, responsável pela articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar.

Outro dificultador da incorporação da dimensão prática nos currículos de formação docente é a existência de espaços escolares para receber toda a demanda de alunos das práticas (presentes em todos os semestres dos cursos de formação docente) e dos estágios supervisionados curriculares (presentes na segunda metade destes cursos). Prevendo esta situação, a Resolução CNE 02/2002 abre a possibilidade de complementar, sem substituir integralmente, a observação e ação direta no ambiente escolar com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudos de casos.

As propostas curriculares elaboradas, desde então, procuram romper com o modelo anterior, revelando um esquema em que a prática é entendida como eixo dessa preparação. Por essa via, o contato com a prática docente deve aparecer desde os primeiros momentos do curso de formação. Desse envolvimento com a realidade prática se originam problemas e questões que devem ser levados para discussão nas disciplinas teóricas. (DINIZ-PEREIRA, 2011: 204)

Na última década, têm surgido alguns estudos que analisam como tem se dado a inserção da PCC nos currículos dos cursos de licenciaturas plenas brasileiros.

Souza Neto & Silva, por exemplo, analisam os processos de revisões curriculares das licenciaturas pós Resoluções 01 e 02/2002 do CNE na UNESP, e apontam que lá “se tornou ‘comum’ encontrar a PCC pulverizada, nas disciplinas da graduação, podendo ser específica, pedagógica ou de intervenção, ficando, muitas vezes, confinada na ‘missão’ de melhorar a relação teoria-prática no interior da própria disciplina.” Acrescenta ainda que “para muitos professores de conteúdo este quadro se configurou como um excesso de práticas, não contribuindo para o desenvolvimento do curso, pois o que os estudantes precisam ter é conteúdo.” (SOUZA NETO e SILVA, s.d.: 7)

Situação semelhante observou-se na UFRN, onde a carga horária de PCC é distribuída ao longo de disciplinas obrigatórias e complementares, mas Coordenadores do Colegiado de curso de 2007 e 2009 constataram que os professores não vinham cumprindo-a. (COSTA, 2011)

### **A PCC no Curso de História da UNEB/Campus XVIII: um estudo de caso**

Criada em 1983, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) é a maior instituição pública de ensino superior das regiões Norte e Nordeste do Brasil, graças à sua estrutura multicampi, que a permite fazer-se presente em 24 municípios espalhados por todas as regiões do Estado. Neste estudo, daremos destaque ao curso de Licenciatura em História do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT)/Campus XVIII desta Universidade, que está situado no município de Eunápolis-BA.

Importante destacar que este curso teve início em 2005.2, porém foi criado no ano de 2004, após a o processo de reformulação dos currículos dos Cursos de Formação de Professores de História, posto em prática pela UNEB em 2004 com a finalidade de atender as novas determinações do Conselho Nacional de Educação e que resultou num currículo unificado, que contempla a flexibilidade curricular, a diversidade teórica e metodológica e as especificidades de cada um dos 8 departamentos da UNEB que ofertam este curso.

O currículo das Licenciaturas em História da UNEB está organizado em dois Eixos do Conhecimento: 1 - Eixo de Conhecimentos Científico-Culturais, que contempla a formação específica na área de história, apresentando conhecimentos vinculados à historiografia, à



pesquisa história, aos processos históricos em diversas temporalidades e ao ensino de história; 2 - Eixo de Formação Docente, que trabalha conhecimentos ligados à ação educativa, às teorias pedagógicas e às questões didáticas, organizacionais e políticas da educação escolar.

De cada Eixo foram elaboradas 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.

Por outro lado, embora o Projeto de Reconhecimento do Curso de História do DCHT/Campus XVIII afirme que “a indissociabilidade entre a teoria e a prática tem alcançado espaço significativo no desenvolvimento do Curso de História do Campus XVIII” (UNEB, 2011: s.p.), na matriz curricular a prática, juntamente com o estágio e as disciplinas pedagógicas, encontra-se em um eixo isolado, dissociado da “formação teórica”, contrariando o proposto pelas Resoluções 01/2002 do CNE que, como vimos, defende que esta prática, “na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado (...), desarticulado do restante do curso”, mas “no interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação”.

Vejamos como a área de prática está caracterizada nesta proposta curricular:

*De caráter **interdisciplinar** e **presente em todo o curso**, 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. O principal lócus do encontro entre a teoria e a prática está nos componentes curriculares que integram a área de Laboratório de Ensino de História, os quais são ofertados desde o 1º (primeiro) semestre e se encarregam de trazer à tona temas, problemas e procedimentos pedagógicos necessários para o trabalho na sala de aula, sendo o Laboratório de Ensino de História o espaço privilegiado para o desenvolvimento das atividades propostas. (UNEB, 2011: s.p.) [grifos meus]*

Com base nestas descrições, podemos concluir que nos cursos de História da UNEB, a prática se dá ao longo de todo o curso, de forma interdisciplinar, através da “inserção” e “experimentação” na/da realidade escolar. Esta ideia também se faz presente na apresentação da ementa do Campus XVIII para a área de Laboratório de Ensino de História:

*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. (UNEB, 2011: s.p.) [grifos meus]*

Nota-se que, na formatação específica da área no Campus XVIII, mantém-se o caráter de articuladora interdisciplinar e de prática como “exercício”/“ação”, em conformidade com o estabelecido pela legislação vigente.

Entretanto, “na prática, a teoria é outra”. Efetivamente, o Laboratório de Ensino de História no Campus XVIII apresenta algumas limitações ao exercício desta articulação teoria/prática. A primeira delas é que, embora pregue pela interdisciplinaridade, estando a prática isolada em eixo/área/disciplinas específicos, não há instrumentos curriculares que garantam esta interdisciplinaridade. Ao mesmo tempo, há fatores que dificultam a realização de práticas interdisciplinares entre os professores.

Um destes fatores está relacionado ao histórico da formação dos docentes das disciplinas “específicas da área de História”. A política de formação de professores do ensino superior no Brasil não exige uma carga horária de prática na docência, de modo que a grande maioria dos cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado não dispõem de disciplinas voltadas para esta dimensão da formação profissional. Acrescente-se, ainda, que muitos destes docentes foram formados nos antigos cursos de Licenciatura em História, onde a prática se restringia a uma única experiência de estágio no último semestre. Alguns não exerceram a profissão na Educação Básica e a UNEB não oferece uma política de formação continuada que contribua no embasamento necessário para trabalhar a dimensão prática nas suas disciplinas. Assim,

alguns têm pouco conhecimento e/ou experiência na realidade escolar para orientar/supervisionar esta prática.

Outra dificuldade está em estabelecer uma agenda permanente de reuniões conjuntas entre as áreas que tenham como pauta a interdisciplinaridade nas propostas pedagógicas. Normalmente este momento restringe-se a um encontro no início do semestre, quando algumas propostas de atividades interdisciplinares são elaboradas, mas, na prática, o trabalho normalmente é feito dividido nas duas disciplinas e não conjuntamente, e raros são os momentos de avaliação/redefinição destas experiências.

Frente a estes obstáculos, a interdisciplinaridade nos Laboratórios de Ensino de História do campus XVIII depende da iniciativa optativa de alguns professores que, cientes de que disto depende uma formação mais qualificada dos discentes, enfrentam tais obstáculos, sem subsídio institucional para tal.

Outro limitador ao exercício desta articulação teoria/prática nos Laboratórios de Ensino de História do Campus XVIII da UNEB diz respeito à garantia da “**experimentação** reflexiva da realidade escolar”, da “**inserção** do futuro licenciado no espaço em que irá atuar” e do “**exercício** a prática pedagógica no ensino de História”.

Na primeira organização estrutural da Área de Laboratório do Campus XVIII, estava prevista a aplicação das propostas pedagógicas desenvolvidas nos laboratórios, do 4º ao 7º semestre, em ambientes escolares, nas modalidades de oficinas, minicursos e seminários destinados a estudantes e professores das séries iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio. Entretanto, desde 2012 o Colegiado vem pautando em suas reuniões a revisão de seus componentes curriculares, com vistas a melhor adequá-los às demandas e à realidade do campus e, neste processo, a área de Laboratório de Ensino sofreu uma série de modificações, ficando deliberado que:

*I - A função do eixo laboratório é de relacionar teoria e prática docente, mas no interior dos muros 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 – Outra função dos laboratórios seria de fornecer subsídios para a pesquisa histórica, pesquisa no ensino de história.*

*III - O professor de laboratório juntamente com de outro componente ofertado no mesmo semestre deve elaborar e implementar uma ação e avaliação conjunta, excetuando o do sétimo e oitavo semestre.*

*IV - Laboratório V seria de novos temas, o colegiado ofertaria o laboratório de acordo com as demandas do colegiado e dos alunos. Assim, teria um revezamento de componentes. (UNEB, 2012: 1)*

Respaldaado na dificuldade de administrar a quantidade de alunos do Campus inseridos na rede pública escolar de Eunápolis e na inexistência de infraestrutura para dar suporte às atividades de supervisão/orientação, o colegiado do curso deliberou que “os professores do componente Laboratório não devem enviar alunos para as escolas”. Entretanto, como inserir o aluno no espaço em que ele irá atuar e promover a experimentação reflexiva da realidade escolar e o exercício da prática pedagógica no interior dos muros da Universidade?

Trabalhos de estudantes do curso de História oriundos dos Laboratórios de Ensino e apresentados no “I Seminário em Ensino de História: experiências e produção de saberes” (2012), demonstraram que, na prática, os Laboratórios de Ensino de História do Campus XVIII têm se limitado a discutir possibilidades de ensino de História através da pesquisa e do uso de fontes/linguagens diversas, em diálogo com os novos temas sugeridos pela Historiografia recente e elaborar propostas pedagógicas pensadas para escolas e salas de aula ideais, não dialogando com a realidade escolar da região.

Acrescente-se, ainda, que as propostas pedagógicas elaboradas não eram executadas, muito menos sua eficácia avaliada. Onde fica a ação-reflexão-ação propostas no projeto do curso? Neste contexto, não surpreende que em um memorial da disciplina Estágio Supervisionado I, que ministrei no semestre 2012.2 para estudantes do Curso de História de Eunápolis, um graduando tenha registrado que

*Já cursei no curso de História aproximadamente umas 8 ou 9 disciplinas, dentre elas 5 laboratórios e outras que já nem me lembro os nomes. Acredito que seja realmente interessante as discussões acerca das disciplinas de formação docente, mas é muito repetitivo e por vezes desgastante, além de muitas das vezes parece não ter serventia para o discente quando este precisa colocar em prática o que aprendeu nessas disciplinas, a realidade da sala de aula é completamente diferente do que se ensina nas disciplinas de formação docente. (Memorial de M.J.C, 2012)*

Também é objetivo da área de Laboratório de Ensino de História, segundo a proposta de reestruturação, “fornecer subsídios para a pesquisa histórica, pesquisa no ensino de história.” Consciente da impossibilidade de realizar pesquisa sobre o ensino de História Escolar sem dialogar com a realidade destas escolas, questiono: dissociado do ambiente escolar, de onde virão os problemas a serem pesquisados? Não correríamos o risco de elaborar propostas/receitas de ensino/aprendizagem em gabinetes acadêmicos?

Apesar de todas as dificuldades, trabalhos interessantes numa perspectiva interdisciplinar têm surgido na área de Laboratório de Ensino do Campus XVIII da UNEB. Um exemplo deste tipo de iniciativa foi o trabalho interdisciplinar entre “Laboratório de Ensino IV”, ministrada por mim, e “Brasil República”, ministrada pela Professora Sandra Barbosa da Silva, realizado no semestre 2012.2 para a turma do 4º semestre do curso.

Nesta atividade, os discentes elaboraram uma proposta pedagógica com sequência de aulas a serem desenvolvidas com alunos da educação básica, exercitando a transposição didática dos temas trabalhados na disciplina de Brasil República. Para tanto, primeiro os alunos discutiram, na disciplina de Brasil República, bibliografias relacionadas a alguns temas presentes na historiografia recente sobre o período republicano da história nacional, a exemplo da participação das mulheres nos movimentos sociais, das relações esportes & política e mídia & política e do movimento trabalhista.

Paralelamente, na disciplina de Laboratório de Ensino de História IV, discutiram bibliografias relacionadas a Projetos Pedagógicos e elaboração de planos de aulas para o Ensino de História.

Em seguida, sob a orientação das duas professoras, os alunos, em grupos, elaboraram o projeto pedagógico e os planos de aulas, sintetizando-os, posteriormente, em um artigo e socializando através de seminário.

O distanciamento da realidade escolar foi minimizado – mas não solucionado - através de um estudo prévio de realidades de ensino apresentadas por relatórios de estudantes de outros semestres do curso. A partir deles, os alunos traçaram um perfil de uma turma específica e elaboraram uma proposta pedagógica com tema significativo para os sujeitos que a compõem e voltada para as dificuldades nelas presentes. Isto foi possível graças à existência do espaço

físico do Laboratório de Ensino de História do Campus, onde, além dos relatórios de estágios dos alunos, ficam depositados materiais didáticos e TCCs relacionados ao Ensino.

O desenvolvimento do trabalho, porém, foi marcado por muitos empecilhos, relacionados, principalmente, à dificuldade de encontro presencial entre as docentes e da opção por cada uma realizar suas orientações em sua disciplina, as quais, por vezes, destoavam.

Apesar disto, os alunos conseguiram apresentar trabalhos muito qualificados. O grupo 1 desenvolveu projeto para trabalhar as Leis Trabalhistas no período varguista para uma turma de EJA que tinha como principal problema a concentração da carga horária em 4 horas-aulas seguidas no turno noturno, focando no desenvolvimento de atividades lúdicas diversificadas e de fácil compreensão, priorizado pelo uso de recursos audiovisuais.

O 2º grupo fez seu projeto voltado para o tema “O papel da mídia na política nacional durante o processo redemocratização” para uma turma de adolescentes entre 14 e 18 anos do curso profissionalizante da área de comunicação do CETEP. O grupo 3, por sua vez, tendo escolhido uma turma de 6ª série de alunos entre 12 e 13 anos, predominantemente do sexo masculino e caracterizada como “indisciplinada”, optou pelo desenvolvimento de um projeto pedagógico para trabalhar a relação entre os esportes e a política nacional durante a ditadura militar.

Por fim, o 4º grupo desenvolveu projeto sobre “os movimentos de mulheres e feministas da década de 1930 aos tempos atuais”, fazendo uso de fontes diversas, prioritariamente audiovisuais, tendo como alvo uma turma de 8ª série do IFBA, com alunos na faixa de 14 a 16 anos, cuja carga-horária concentrava-se em 4 horas aulas seguidas e onde o estagiário que a descreveu detectou práticas de vulgarização da mulher em sala de aula.

Creio que esta breve explanação sobre os trabalhos dos discentes demonstra que um dos aspectos positivos a serem destacados é a escolha de temas e métodos de ensino adequados à realidade escolar descrita nos relatórios. Entretanto, por não terem sido aplicadas, não nos foi possível avaliar sua eficácia.

## **Considerações finais**

O objetivo deste texto foi, acima de tudo, oferecer aos professores e estudantes companheiros na construção do Curso de História do campus XVIII da UNEB instrumentos para orientar as discussões ainda e sempre em curso sobre o papel da prática como componente curricular na formação dos futuros professores de História de Eunápolis.

Importante frisar que, apesar de todas as dificuldades aqui postas, é notável o compromisso e a determinação dos companheiros do Colegiado deste curso em discutir melhorias para a área, juntamente com a área de Estágio, o que demonstra uma clara percepção coletiva de que esta discussão é de grande relevância para o sucesso dos profissionais que estamos formando.

Neste sentido, entendo as dificuldades infraestruturais para nos fazer presente nas escolas, mas acredito que precisamos insistir nesta necessidade se quisermos formar profissionais aptos para atuar na realidade escolar. Enquanto isto, é fundamental, minimamente, compensar a ausência destes alunos nas escolas com o contato com a realidade escolar intermediado por tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudos de casos – conforme prevê a Resolução 01/2002 -, permitindo a elaboração de propostas pedagógicas para contextos reais de ensino/aprendizagem. No caso do Campus XVIII, o acervo disponível no Laboratório de Ensino de História pode ser de grande utilidade para a construção deste contexto escolar, mas ainda vem sendo pouco aproveitado pelos docentes que ministram os componentes de Laboratório de Ensino.

Outra estratégia possível e que já pode ser adotada é trabalhar as práticas pedagógicas associadas aos estágios do 5º ao 8º semestres, uma vez que estes componentes curriculares são simultâneos: a carga horária de PCC seria destinada à elaboração e posterior avaliação de propostas pedagógicas a serem aplicadas nos estágios.

Outros problemas deste currículo, por sua vez, demandam uma reestruturação curricular da UNEB como um todo, com vistas a inserir a carga horária de prática como componente curricular nas disciplinas específicas da área de História, a fim de corrigir uma interpretação equivocada da legislação vigente que resultou no isolamento da prática no currículo do curso.

Outra medida necessária é a oferta de cursos de formação continuada para os professores, capacitando-os para lidar com a dimensão prática do curso. Urge, portanto, reabrir esta discussão a nível institucional.

Não podemos negar os muitos degraus a serem vencidos, assim como não devemos ofuscar o grande trecho da caminhada já realizado e os muitos obstáculos superados. Apesar dos pesares, já podemos perceber os primeiros resultados e nos animar na busca por mais. É o que expressa o discente M.J.C. no seu memorial da disciplina Estágio Supervisionado I:

Como profissional tenho evoluído bastante e agradeço muito a UNEB, que me oportunizou experiências muito boas. Penso que cresci muito enquanto humano, a avaliação é muito positiva nesse sentido, e a expectativa quanto ao estágio é grande, pois, vou atuar agora como professor da disciplina que é minha paixão.  
(*Memorial de M.J.C.*, 2012)

### Referências Bibliográficas:

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 28/2001**: Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 01/2002**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professor da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002a.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 02/2002**: Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002b.
- CONNELL, R. W. Pobreza e Educação. In.: GENTILI, Pablo. (org) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 9ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- COSTA, Aryana Lima. Formação de Profissionais de História e a Prática como Componente Curricular. **Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História**. Florianópolis/SC, 2011. Disponível em: <<http://abeh.org/trabalhos/GT06/tcompletoaryana.pdf>>, Acessado em 31/03/2013.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação**, v. 36, n. 2, Santa Maria, maio/ago de 2011, p. 203-218
- ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, Antônio (org). **Profissão Professor**. 2ª Ed. Porto: Porto, 1995, p. 93-124.
- FENELON, Déa R. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. **Cadernos Cedes: Licenciatura**. São Paulo: Cortez, n. 8, p. 24-31, 1983.
- FONTOURA, Maria Madalena. Fico ou vou-me embora?. In: NÓVOA, Antônio (org). **Vidas de Professores**. 2ª Ed. Porto: Porto, 1995, p. 171-198.
- GUEDES, Neide Cavalcante e FERREIRA, Maria Salonilde. História e construção da profissionalização nos cursos de licenciaturas. In.: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: História e Memória da Educação Brasileira, 2., 2002, Natal.



**Anais Eletrônicos...** Natal: SBHE, 2002. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/>>.

Acessado em: 19 abr. 2010

IMBERNÓN, Francisco . Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: IMBERNÓN, Francisco (org). **A Educação no século XXI**. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000

MCLAREN, Peter. Pedagogia Revolucionária em tempos não-revolucionários: repensar a economia política da educação crítica. In: IMBERNÓN, Francisco (org). **A Educação no século XXI**. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 119-140

MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

REAL, Gisele Cristina Martins. A prática como componente curricular: o que significa na prática. **Educação e Fronteiras On-Line**, v.2, n.5, Dourados/MS, maio/ago de 2012, p.48-62.

SOUZA NETO, Samuel de; SILVA, Vandéi Pinto da. Prática como Componente Curricular: Questões e Reflexões. s.d. Disponível em: <

<http://www.iage.fclar.unesp.br/licenciaturas/PDFs/Pratica.pdf>>, acessado em 31/03/2013.

UNEB. Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias / Colegiado do Curso de História. **Proposta de reestruturação da área de Laboratório de Ensino História**. Eunápolis, 2012.

UNEB. Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias / Colegiado do Curso de História. **Projeto de Reconhecimento do Curso de História - Campus XVIII/UNEB**. Eunápolis, 2011.