

**DA GRADE À CONCEPÇÃO: A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR
NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UNEB E UEFS**

JACKELINE SILVA LOPES¹

Introdução

Como nos tornamos professores?

Para Antônio Nóvoa (1995, p. 20), o processo de profissionalização do professorado perpassa por 4 etapas, as quais não devem ser lidas numa perspectiva sequencial rígida, a saber: exercício a tempo inteiro (ou como ocupação principal) da atividade docente; estabelecimento de um suporte legal para o exercício da atividade docente; criação de instituições específicas para a formação de professores e constituição de associações profissionais de professores.

Assim, a passagem por um curso de formação inicial é parte fundamental deste processo.

Segundo García (1992, p. 25), a formação inicial é a primeira fase do processo de desenvolvimento profissional que “ocorre em instituição específica de formação, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino”.

No Brasil, as primeiras instituições formadoras de professores foram as escolas normais, ainda no período imperial, cuja finalidade primordial consistia em formar docentes para o ensino primário e para o jardim da infância. (REZENDE, 2009, p. 80)

Desde 1931, a partir da Reforma Francisco Campos, a formação universitária específica, ou seja, a licenciatura, passa a ser exigida para registro dos professores do secundário no Ministério da Educação. Já em 1939, o Governo Federal institui a Faculdade Nacional de Filosofia como padrão para as escolas de formação de professores, e esta, por sua vez, organizava o currículo no “esquema 3 + 1”, ou seja, 3 anos de estudos específicos na área de especialidade (Bacharelado), seguidos de mais um ano de disciplinas “pedagógicas” (Licenciatura). (VICENTINI & LUGLI, 2009, p. 65)

Segundo REZENDE (2009, p. 81), “esta dicotomia permanece nos dias atuais, fortalecida pelo modo como as instituições formadoras organizam os cursos de licenciatura, geralmente em dois blocos de conhecimentos, que não se articulam entre si, disciplinas específica x

¹Mestre em História pela UEFS, Professora Assistente de Estágio Supervisionado – UNEB/Campus XIV

disciplinas pedagógicas, inclusive com a divisão dos professores formadores situados em espaços geográficos diferentes na mesma instituição”.

Entretanto, à medida que a escola pública se universaliza e novas demandas para a educação são postas (década de 1970), diversos pesquisadores começam a anunciar uma “crise da escola pública”, provocada pelo distanciamento entre o que a escola ofertava e as demandas/realidade sociais. Estes estudos comumente responsabilizavam os professores pela “crise” e denunciavam a ineficiência destas licenciaturas.

*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)*

Segundo Tardif (2008), um dos principais problemas da formação docente é a fragmentação nos programas de formação, seu fracionamento em disciplinas e campos. Esta fragmentação poderia ser superada se o centro da atenção fosse a ação profissional em si, de forma que nos programas houvesse simultaneidade entre objetos de conhecimento, espaço de ação e de formação, como mecanismo de reflexão teórica, cultural e crítica. Nenhuma disciplina deveria ter primazia sobre as demais e nelas, tanto o conteúdo quanto o método deveriam estar articulados com o aprendizado da prática profissional.

Na área de História, uma das primeiras pesquisadoras a denunciar a ineficiência dos cursos de Licenciatura pautados no “esquema 3+1” foi Déa Felon, destacando que na maioria dos cursos de Licenciatura em História que existiam na década de 1980 havia isolamento da academia em relação à sociedade, produção de conhecimento dissociada da realidade social, praticamente inexistia extensão, manutenção de uma concepção positivista de ciência, 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. Não havia, portanto, nem uma prática efetiva de pesquisa nem uma convivência dos graduandos com o ambiente escolar e com a experiência do ensino. (FENELON, 1983)

Sendo um resultado desta formação, é fácil constatar que o profissional do ensino de História, o recém formado, tendo de enfrentar a realidade de uma sala de aula com 40/50 alunos, 30/40 horas semanais e péssimas condições de infraestrutura,

para não falar do desincentivo da remuneração aviltante, na maioria das vezes se sente perdido, não sabe o que vai fazer. Passou 4 anos estudando a sua disciplina e, de repente, se vê perplexo diante da realidade. (FENELON, 1983, p. 28)

Assim, os cursos (re)criados nas décadas de 1980 e 1990, ao pretenderem ser, ao mesmo tempo, de licenciatura e bacharelado, acabavam os dicotomizando, e 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).

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, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei 9294/96, no seu artigo 61, indica a relação teoria e prática como suporte basilar, estabelecendo que a formação de profissionais da educação, terá como fundamento a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Como o problema persiste, o Conselho Nacional de Educação busca um melhor detalhamento de como deve se dar esta relação teoria/prática nos cursos de formação inicial, através das Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002, que instituem, 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 objetivo refletir sobre a inserção da Prática como Componente Curricular (PCC) nos cursos de Licenciatura Plena em História da UEFS e da UNEB, confrontando-os às orientações/sugestões da legislação vigente e de pesquisadores que discutem esta temática.

Vale destacar que a pretensão inicial era estender esta pesquisa à UESB e à UESC, a fim de abarcar todas as Universidades Estaduais Baianas. Entretanto, não obtive retorno aos contatos empreendidos com estas.

Em busca da indissociabilidade teoria/prática: a emergência da PCC

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 (ECS) 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)

Nota-se, porém, uma contradição nestas resoluções: ao mesmo tempo em que o Conselho avança ao buscar garantir vivências práticas na formação dos docentes e que estas vivências não se restrinjam ao momento do Estágio, por outro retrocede, pois ao determinar uma carga-horária específica para ela deixa implícita a possibilidade de não apenas dissociá-la na

formação como quantificá-la separadamente. Mantém-se, assim, um foço entre teoria e prática.

Para Pimenta (2010), esta dissociação é tão inconcebível que ela defende o conceito de *práxis* – atividade investigativa que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade – em substituição aos de teoria e prática, a fim de superar esta fragmentação.

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 currículo, uma vez que na legislação ela se distingue do “ECS” 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)

Por trás destes questionamentos, novamente a contradição denunciada anteriormente: se a prática deve estar presente nos componentes curriculares, de forma intrínseca e indissociável, qual o sentido de determinar uma carga-horária específica para ela? Uma vez determinando uma carga-horária específica para ela, como impedir a fragmentação e o isolamento da prática? São problemáticas cujas respostas estão longe de serem alcançadas, mas sobre as quais os professores universitários debruçam-se cotidianamente, mesmo após as reformas curriculares.

Quanto à dificuldade de distinguir a PCC do ECS, 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 ECS 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 prescindir 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]

Vejamos, então, como os cursos de Licenciatura em História das Universidades Estaduais Baianas vêm incorporando a PCC em seus currículos.

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) é multicampi, o que a permite fazer-se presente em 24 municípios espalhados por todas as regiões do Estado. Atualmente, o curso de

Licenciatura em História funciona em 8 deles e utilizam um currículo unificado criado em 2004 com a finalidade de atender as novas determinações do Conselho Nacional de Educação. Este currículo, embora unificado, contempla a flexibilidade curricular, a diversidade teórica e metodológica e as especificidades de cada um dos departamentos da UNEB que o ofertam, permitindo incluir ou excluir componentes conforme as demandas regionais, historiográficas e dos sujeitos que o constroem cotidianamente.

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 (comuns a todos os *campus*) que orientam a elaboração das ementas específicas de cada componente curricular a elas integrado (estes, particulares de cada *campus*).

Neste currículo, 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 fique alocada 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:

Embasada pelos Pareceres 009/2001 e 028/2001, a Resolução supra citada define que a Prática como componente curricular deve permear todo o processo de formação do professor e ser vivenciada ao longo do curso, totalizando 400 horas. Ocorrerá em espaço curricular específico a Coordenação da Dimensão Prática, que promoverá a articulação das diferentes práticas, dos conhecimentos científico-culturais e do estágio, em uma perspectiva interdisciplinar. O espaço privilegiado desta Prática será o Laboratório de Ensino de História. (UNEB, 2009, p. 99)

A ementa da área de Laboratório de Ensino de História dos cursos de Licenciatura em História da UNEB determina que ela:

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, reinterpretando

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, 2009, p. 117)

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 e da realização de um trabalho interdisciplinar de articulação entre os saberes específicos e pedagógicos.

Entretanto, “na prática, a teoria é outra”, pois embora pregue pela interdisciplinaridade, estando a prática isolada em eixo/área/disciplinas específicos, não há instrumentos curriculares que garantam esta interdisciplinaridade. Há, ainda, dificuldade 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.

Assim, os Laboratórios de Ensino de História, na maioria dos *campus* não dispõe de um espaço físico de experimentação e os professores que neles atuam o tratam como disciplinas onde se discute temáticas relacionadas ao ensino de História, eventualmente elaborando atividades tidas como “práticas” como confecção de projetos pedagógicos, planos de aulas e materiais didáticos. Estas, por sua vez, raramente são aplicadas em salas de aulas/escolas, exceto quando os alunos as aproveitam, por conta própria, na realização de seus estágios.

Alguns *campus*, respaldados na dificuldade de administrar a quantidade de alunos do Campus inseridos na rede pública escolar e na inexistência de infraestrutura para dar suporte às atividades de supervisão/orientação, chegaram inclusive a deliberar pela não inserção nas realidades escolares nestas disciplinas “práticas”. É o caso do *campus* XVIII, em Eunápolis, no qual em 2012 o colegiado de história deliberou 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)

O curso de História da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), por sua vez, foi implantado em 1986, e desde lá nunca havia passado por uma reforma curricular, de modo que o currículo vigente quando as Resoluções CNE 01 e 02/2002 foram implantadas já clamava por esta reforma.

O currículo está assim organizado:

A presente proposta está assim organizada: dois macro-componentes (Projetos e História e Educação), Componentes Disciplinares e Atividades Complementares. O primeiro macro-componente, chamado de PROJETO I a VIII, diz respeito a Dimensão Científico-cultural, privilegiando a prática da investigação e os novos campos de atuação do profissional de história. O segundo macro-componente, chamado de HISTÓRIA E EDUCAÇÃO, faz parte da dimensão da formação docente e privilegia estudos específicos no campo da educação básica, contemplando a dimensão pedagógica da formação profissional em História. Os Componentes Disciplinares dizem respeito aos Conhecimentos Específicos: Estudos Temáticos em História. Esses componentes são de duas naturezas: obrigatórias (disciplinas) e opcionais (disciplinas e outros componentes) que contribuem para integralizar a carga horária optativa. Estes componentes, juntamente com o MCI Projetos, integram a dimensão científico-cultural, privilegiando recortes historiográficos e a articulação interdisciplinar. As Atividades Complementares, contemplam na formação docente outras formas de atividades acadêmico-científico-cultural tais como a participação em Congressos, Seminários, Iniciação Científica, estágio extracurricular, salas de Leituras, grupos de estudos, eventos culturais etc. (...)Os componentes acima relacionados apesar de possuírem características próprias objetiva na sua metodologia atividades articuladas que promovem discussões e reflexões interdisciplinares. (UEFS, 2004, p. 03)

E nesta estrutura curricular, qual o lugar da prática? A resposta a esta pergunta aparece de forma dúbia no projeto. Isso porque, num primeiro momento, o projeto afirma que

*2º MACRO-COMPONENTE: História e Educação - Esse macro-componente diz respeito à dimensão prático-pedagógica, **na qual estão incluídas as atividades práticas** e os conhecimentos pedagógicos indispensáveis à formação docente em história. (UEFS, 2004, p. 12)*

Nota-se, no destaque, que ao utilizar o artigo **as** à frente das atividades práticas, o projeto parece restringir o lugar da prática neste macro-componente de História e Educação. Assim sendo, o currículo da UEFS se aproximaria do da UNEB, isolando a prática das disciplinas de conhecimentos específicos, organizando-a no formato de disciplinas com carga-horária

específica² e também contrariando o § 3º do Artigo 12 da Resolução CNE 01/2002. Diferiria, porém, da UNEB ao limitar a prática à primeira metade do curso, contrariando também o § 2º do Artigo 12 da Resolução CNE 01/2002, que orienta que esta deva se dá “desde o início do curso e permear toda a formação do professor”.

O detalhamento do funcionamento deste macro-componente reforça a ideia de que ele corresponda à PCC, à medida que propõe a articulação multidisciplinar teoria e prática e a construção do conhecimento também no interior dos espaços escolares, além de indicar a realização de oficinas e produção de materiais didáticos.

Nele serão enfocados conhecimentos específicos sobre a educação básica, conhecimentos didáticos que envolvem a organização e gestão do trabalho pedagógico, articulando, de forma multidisciplinar, teoria e prática sobre os processos de construção do conhecimento no interior e fora dos espaços escolares. No HE serão realizados semestralmente oficinas, tratando temáticas como análise e produção de material didático, novas linguagens e o ensino de história (música, cinema, literatura, mapas e outras imagens). O HE terá um professor coordenador geral e professores responsáveis pelo planejamento, execução e avaliação das atividades em cada semestre. (UEFS, 2004, p. 12)

O projeto defende, ainda, que haja “uma coordenação para a área de prática pedagógica” e que “as atividades previstas sejam planejadas com os demais professores do semestre”, a fim de garantir o “caráter interdisciplinar” do macro- componente. Aponta também que o macro-componente “necessita de um laboratório de ensino de história, local de realização das oficinas, das experimentações de material didático e investigação de processos ou métodos em ensino de ensino.” (UEFS, 2004, p. 17)

Entretanto, ao apresentar o componente “Conhecimentos específicos”, o projeto afirma também ser este um espaço da prática pedagógica,

Este [componente] também estará desenvolvendo atividades conjuntas com os outros componentes, pois estarão incluídas a dimensão prático-pedagógica em todas as atividades desenvolvidas em cada disciplina, a critério dos professores. (UEFS, 2004, p. 14)

² Tais disciplinas seriam: **1º SEMESTRE – Prática Educativa I (75h):** Fundamentos da educação (45 h), Profissão professor: Docência e trabalho (30h) / **2º SEMESTRE – Prática Educativa II (90h):** Gestão e Política educacional (45h), Profissão professor: cotidiano escolar (45h) / **3º SEMESTRE: Prática Educativa III (135h):** Psicologia e Educação 1A (60h), Ensino-aprendizagem de História (45h), Seminário: História da Educação (30h) / **4º SEMESTRE: Prática Educativa IV (135h):** Teorias do currículo (30h), Currículo de história e cotidiano escolar (45h), Metodologia e didática do Ensino de História (60h)

A partir do fragmento acima poderia se concluir que não haveria obrigatoriedade na inclusão desta prática nos conhecimentos específicos, mas o texto se contradiz mais à frente quando afirma que “Ressaltamos que cada disciplina obrigatória deverá contemplar, em pelo menos 10% de sua carga horária, a dimensão prática conforma Resolução CNE/CP1, Art. 12, parágrafos 1º, 2º e 3º”. (UEFS, 2004, p. 18)

A interdisciplinaridade, por sua vez, seria garantida na matrícula do aluno:

Pelo caráter interdisciplinar recomendados pelas normas aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. A proposta para o curso de história requer que a matrícula seja obrigatoriamente realizada nos macro-componentes I e II, no Seminário Interface, a partir do segundo semestre, e em duas disciplinas obrigatórias do componente: Conhecimentos Específicos. (UEFS, 2004, p. 18)

Mas será que o simples fato do aluno obrigatoriamente reunir num mesmo semestre, em sua matrícula, disciplinas dos macro-componentes de pesquisa e prática, dos conhecimentos específicos e no seminário interface cobre a efetivação desta interdisciplinaridade? E quem garante a interação entre elas?

Retorna-se à questão de difícil compreensão no projeto de curso da UEFS: afinal, qual o lugar da PCC nele?

Na condição de aluna do curso no período em que se deu a reforma curricular, acompanhei as discussões, participando inclusive do Seminário sobre Currículo, no qual se discutiu o currículo do curso e se debateu junto à comunidade a proposta aqui apresentada antes de sua aprovação. Neste contexto, ficou evidenciado que a esta reforma curricular é fruto de um processo gradual e lento, marcado por divergências de opiniões e políticas, principalmente entre os docentes, e por disputas de poder – algo, por sinal, inerente a qualquer currículo.

As divergências giravam em torno do perfil do curso desejado, “uma licenciatura bacharelesca”, e da defesa dos docentes pela manutenção de suas disciplinas e respectivas cargas-horárias. Ninguém queria abrir mão destas para dar lugar à PCC “imposta por força de lei”.

De certo, isto influenciou na reforma empreendida: pressionados pela obrigatoriedade legal de inclusão das 400 hs de PCC e da ampliação para 400 hs de Estágio (que antes era de 115hs) e resistentes à ideia de reduzir/abrir mão da carga-horária destinada à formação pedagógica e às disciplinas de conhecimento específico, manteve –se basicamente as mesmas disciplinas

(inclusive as pedagógicas, que passaram a compor o segundo macro-componente, “ganhando um caráter prático”), reduzindo suas cargas-horárias, a muito custo, para abrir espaço para os estágios. Na teoria, a legislação foi cumprida na íntegra. Na prática, porém, mantem-se uma licenciatura bacharelesca e a prática é pouco evidenciada.

É o que confirma o Prof. Rodrigo Osório, coordenador do curso entre 2012 e 2014, o qual, após perguntado “A dimensão prática destas disciplinas está sendo respeitada ou elas acabam se restringindo a discussões teóricas?”, afirma que

De um modo geral, o que tenho acompanhado me permite afirmar que não e os motivos para isso são variados, indo desde a não observação por parte dos docentes a esta dimensão prática à condições limitantes na Universidade, hoje incapaz de oferecer o suporte infra-estrutural necessário em alguns casos. (entrevista concedida em 24/03/2015)

Quando questionado se “a interface entre este macro-componente, os estágios e as disciplinas obrigatórias / optativas dos conhecimentos específicos tem funcionado?” e se “Os professores do macrocomponente História e Educação têm planejado junto com os demais professores conforme o projeto do curso prevê?”, responde que:

Meu pressuposto é que, de modo geral, os Macro-componentes ainda estão muito distantes entre si. Mesmo se considerarmos o leque de disciplinas optativas oferecidas semestralmente, veremos que elas não oferecem tanta possibilidade de variação assim. Nesse sentido, não só o componente Educação ainda não dialoga como deveria (em tese) com os demais, como há um distanciamento evidente de alguns componentes do Macro Componentes Interfaces da proposta original desses cursos. Até mesmo pela alocação profissional dos professores desse Macro-componentes situá-los no Departamento de Educação, inclusive os historiadores que trabalham com Ensino de História, isso tem apresentado barreiras significativas no planejamento conjunto feito pela Área de História, do DCHF. Até mesmo dentro do fórum do Colegiado, como estas atividades não tem sido prioritárias (por uma série de questões), a organização e planejamento conjunto continua deficitário. (entrevista concedida em 24/03/2015)

Nem mesmo o Laboratório de Ensino se concretizou.

Esta dificuldade de incorporar a PCC e de realização de práticas interdisciplinares entre os professores não é uma exclusividade da UEFS. Diversos são os fatores que influenciam nisto. 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 embora algumas universidades ofereçam uma política de formação continuada, esta ainda é muito insipiente e pouco contribui 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.

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 (como fez o *Campus XVIII*), 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.

Por fim, “os cursos de formação de professores têm a incumbência de privilegiar uma formação organizada em torno de um projeto pedagógico que favoreça a articulação entre teoria e prática, de forma contextualizada e inserida ao longo do curso, ocupando espaços concomitantes entre as áreas específicas e a prática e propiciando ao educador em sua formação uma visão prática dos conteúdos aprendidos em disciplinas específicas que servirão como referencial em sua atuação.” (MANRIQUE & PERENTELLI, 2008, p. 11679) Entretanto, isto demandaria uma cultura permanente de planejamento interdisciplinar nas Universidades, prática não muito comum na maior parte dos centros universitários do país. Tradicionalmente as universidades trabalham de forma fragmentada em departamentos/núcleos, fragmentando inclusive espacialmente a produção do conhecimento. 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. Ainda assim, é preciso a formação de uma cultura do coletivo entre os professores para que esta “coordenação” possa dar conta deste trabalho.

Considerações finais

13 anos após a publicação das Resoluções CNE 01 e 02/2002, evidencia-se que a inserção curricular da PCC ainda é um horizonte a ser alcançado.

De forma diferenciada, as universidades objeto deste estudo realizaram reformas curriculares com vistas incorporar a prática em seus currículos. Entretanto, nem mesmo a lei que regimenta esta inserção consegue dar conta da complexidade que a envolve: entre a necessidade de se alcançar a indissociabilidade entre teoria e prática e a de garantir que ambas tenham espaço na formação docente.

Por um lado parece consensual que é inconcebível formar docentes a partir de “tipos ideais”, dissociados da realidade educacional na qual ele irá atuar. Por outro, há diversos empecilhos à experimentação desta prática nos cursos de formação de professores aqui estudados que provocam resistência e inviabilizam a concretização de uma prática interdisciplinar e associada à formação específica. Os casos aqui analisados demonstram que ou esta prática fica disseminada pelo currículo e se torna uma fábula, imperceptível e abstrata, ou fica isolada em áreas/componentes específicos, não interagindo com os demais espaços de formação dos docentes, de modo que a *práxis* se torna uma utopia.

Assim, esta discussão está longe de ser esgotada. Ainda há muito o que se pensar para que se defina o papel da prática como componente curricular e se garanta sua efetiva vivência na formação dos futuros professores de História.

Não se trata de “inventar a roda”: muito já se tem escrito sobre os caminhos para esta inclusão (PIMENTA, 2010; REZENDE, 2009, e outros). O momento é de remover os obstáculos postos – cultura acadêmica bacharelesca, livresca e conteudista, má formação dos docentes de ensino superior, falta de infraestrutura para montagem de Laboratórios de Ensino e acompanhamento nos ambientes escolares, “inchaço” de licenciandos nos ambientes escolares, etc. -, reconhecer a necessidade da caminhada e... caminhar.

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.
- 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
- FENELON, Déa R. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. **Cadernos Cedex: Licenciatura**. São Paulo: Cortez, n. 8, p. 24-31, 1983.
- GARCÍA, C. M. “A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor”. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.
- 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
- NÓVOA, Antônio (org). **Profissão professor**. 2ª Ed. Porto: Ed. Porto, 1995.
- 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.
- REZENDE, Cleide Maria Arraes. **Prática Pedagógica como Componente Curricular Formativo: uma etnografia**. Dissertação de Mestrado. Teresina: Programa de Pós Graduação em Educação/UFPI, 2009. Disponível em http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2009/CLEIDE_MARIA_ARRAES_REZENDE.pdf, acessado em 27/03/2015.
- UEFS. Colegiado de História. **Proposta de Estrutura Curricular para a Elaboração do Novo Currículo de História**. Feira de Santana, 2004.
- 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.
- UNEB. Departamento de Educação / Colegiado do Curso de História. **Projeto do Curso de Licenciatura Plena em História para Fins de Reconhecimento**. Conceição do Coité, 2009.
- VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.