

UNEMAT Editora

Editor: Maria do Socorro de Sousa Araújo

Capa Final: Ricelli Justino dos Reis

Diagramação: Ricelli Justino dos Reis

Editora UNEMAT 2015

online

Conselho Editorial:

Maria do Socorro de Sousa Araújo (Presidente)

Ariel Lopes Torres

Luiz Carlos Chieriegatto

Mayra Aparecida Cortes

Neuza Benedita da Silva Zattar

Sandra Mara Alves Silva Neves

Severino de Paiva Sobrinho

Tales Nereu Bogoni

Roberto Vasconcelos Pinheiro

Fernanda A. Domingos Pinheiro

Roberto Tikao Tsukamoto Júnior

Gustavo Laet Rodrigues

Revista História e Diversidade/Expediente:

Coordenadores /Organizadores: Osvaldo Mariotto Cerezer

Marli Auxiliadora de Almeida

História e Diversidade [recurso eletrônico] / Revista do Departamento de História. Cáceres: UNEMAT Editora. Vol. 6, nº. 1, (2015), 232 p.

Modo de acesso:<<http://periodicos.unemat.br/index.php/historiae-diversidade>>Semestral.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader (ou similar).

ISSN: 2237-6569

1. História. 2. Diversidade Cultural.

CDU 94+304.4 (05)

Editora UNEMAT

Avenida Tancredo Neves nº 1095 - Cavalhada

Fone/fax: (0xx65) 3221-0077

Cáceres-MT – 78200-000 - Brasil

E-mail: editora@unemat.br

Revista



História e **Diversidade**

Textos Extras



ENSINO DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO DOCENTE: O CURSO DE HISTÓRIA DA UFMT E AS PRÁTICAS

Ana Maria Marques
Universidade Federal de Mato Grosso
Instituto de Ciências Humanas e Sociais/Departamento de História
E-mail: anamariamarkes.ufmt@gmail.com

RESUMO: Este artigo faz uma discussão sobre do curso de História da UFMT/Campus de Cuiabá, sobretudo no que diz respeito ao Estágio Curricular e a Prática de Ensino no contexto da última reformulação curricular empreendida nos anos de 2008 e 2009 que originou um novo Projeto de Curso em vigor a partir de 2010. Trazem-se algumas reflexões teóricas para se debater a formação docente e o ensino de história, além de apresentar discussões que atravessam a formação: as concepções de história historicamente construídas e adotadas as práticas e materiais didáticos, a realidade escolar, os espaços e as políticas públicas, cujas relações estão imbricadas nas escolas estaduais de Educação Básica.

Palavras-chave: ensino de história; formação de professores; reestruturação curricular

ABSTRACT: This article is a discussion of the course of history UFMT / Campus Cuiabá, especially with regard to the Internship and Practice Teaching in the context of the last curricular reform undertaken in 2008 and 2009 that created a new Project Course force from 2010. They bring up some theoretical reflections to discuss teacher training and teaching of history, and present discussions that cross training: the conceptions of history historically constructed and adopted practices and learning materials, school reality, spaces and public policy whose relations are embedded in the public schools of Basic Education.

Keywords: history teaching, teacher training, curriculum restructuring

O presente artigo objetiva trazer alguns elementos para o debate sobre ensino de história, perspectivas e abordagens historiográficas, bem como o currículo, seus atravessamentos legais, históricos e contextuais. A formação docente é a principal preocupação no decorrer desse texto e o objeto empírico: o curso de História da UFMT/Cuiabá, sobretudo no que tange ao estágio curricular como elemento obrigatório do seu currículo.

A partir da lei federal 11.788, de 25 de setembro de 2008, definiu-se no seu artigo segundo que o “Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma”. A lei dividiu o estágio em duas categorias: obrigatório e não-obrigatório. Dessa maneira, todo estágio que consta da matriz curricular é considerado obrigatório no processo formativo dos alunos das licenciaturas, que por sua vez são reguladas pela Resolução 02 do Conselho Nacional de Educação, de 2002, a qual prevê carga horária mínima de 400 horas para o Estágio e, ainda, mais 400 horas de PCC (Prática como Componente Curricular). Esta mesma resolução define que as licenciaturas plenas devem cumprir 2.800 horas, no mínimo, de integralização.

O grande impasse colocado ao curso de História da UFMT, no ano de 2008, foi de adequar-se às exigências legais e normativas ministeriais colocadas desde 2005, sob ameaça de possível fechamento de cursos em situação irregular, devido também às demandas

da própria comunidade acadêmica. O anterior Projeto Pedagógico do Curso, aprovado em 1999, vigorou até 2009, quando o CONSEPE (Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão) aprovou o novo Projeto do Curso. Entre os anos letivos de 2010 e 2012, os alunos que ingressaram pelo currículo anterior seguiram e seguem plano de adaptação para o novo currículo.

O currículo anterior era composto de 2.520 horas, das quais, 300 eram destinadas à Prática de Ensino – o estágio de docência na Educação Básica, propriamente. O curso desta matriz também oferecia duas habilitações: licenciatura e bacharelado. O novo Projeto para o curso de História (licenciatura), em vigor a partir de 2010, passou a ter carga horária integralizada de 3.268 horas.

A última reestruturação curricular do Curso de História/UFMT deu fim ao trabalho de outras comissões que se formaram em anos anteriores. O debate mais acalorado foi em torno das habilitações: se deveríamos oferecer dois cursos, um de licenciatura e outro de bacharelado ou se ambos deveriam caminhar juntos como há pelo menos dez anos já se fazia. Quando parecia ter havido um consenso sobre a manutenção das duas habilitações justificada na noção básica de que a formação da docência não deveria ser separada da do pesquisador, veio a premência da escolha, forçada pelas prerrogativas do Ministério da Educação, orientadas pela Pró-reitoria de Ensino de Graduação da UFMT, de que as habilitações não poderiam mais vir juntas num mesmo currículo. Na falta de tempo hábil e reconhecendo a urgência das mudanças que há anos deviam ter sido operadas, optou-se, então pela Licenciatura, sem abandonar o entendimento de que é imprescindível um perfil de pesquisador para o licenciado.

No que tange mais diretamente à pesquisa, foram criadas matrículas, com carga horária específica para: Trabalho de Curso (concluído na forma de monografia, catálogo ou artigo científico), com 120 horas no último ano de curso, além de formalizar as Atividades Científico-Culturais¹. Também a disciplina de Prática de Pesquisa foi desdobrada em duas: Laboratório de Pesquisa, visando o contato com os ambientes de pesquisa, e a Prática de Pesquisa, com vistas à elaboração do projeto de TC (Trabalho de Curso).

A pesquisa dentro do Departamento de História tem sido sistematizada nos últimos anos com a distribuição dos professores em áreas de atuação, definidas pelo NDE (Núcleo Docente Estruturante)². Os 26 professores do departamento estão subdivididos em sete áreas: História Antiga e Medieval, História Moderna e Contemporânea, História

1 Conforme Regulamento, Anexo 4 do PC do Curso de História, “atividades acadêmico-científico-culturais são: seminários, apresentação, exposições, participação em eventos científicos, estudos de caso, visitas, produções coletivas, monitorias, aprendizagem de novas tecnologias de comunicação do ensino, relatórios de pesquisa, projetos de estudos, oficinas, tutorias, educação de jovens e adultos, estágios complementares (não obrigatórios e outros). (...) As atividades acadêmico-científico-culturais terão carga horária de 200 horas, devendo seu cumprimento distribuir-se, preferencialmente, ao longo de todo o curso”.

2 A formação do Núcleo Docente Estruturante foi aprovada em reunião de Colegiado de Departamento, aos 5 de outubro de 2011. O núcleo ficou constituído pelos seguintes membros: Prof^ª Dra. Ana Maria Marques, Prof. Dr. Cândido Moreira, Prof. Dr. Marcus Cruz, Prof. Dr. Otávio Canavarros, Prof^ª Dra. Thereza Martha Presotti e Prof. Renilson Rosa Ribeiro na suplência. O posterior pedido de desligamento do Prof. Cândido do NDE fez subir a suplência como membro titular. O NDE foi formalmente instituído em Portaria ICHS/UFMT, n.38 de 23 de novembro de 2011. O Núcleo atende a demanda do CONAES (Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior), na forma do Parecer n.4 de 17 de junho de 2010, que entende o NDE como um instrumento para a melhoria do curso de graduação no processo de implementação e consolidação do projeto pedagógico.

do Brasil, História de Mato Grosso, História da América, Teoria e Metodologia da História e Ensino de História Esta última área é a que concentra maior carga horária, consequentemente, demanda mais professores – um problema que deve ser sanado com a perspectiva de próximos concursos.

A questão da formação docente, então, está diretamente ligada ao ensino: a qualidade dos professores está ligada ao seu cabedal intelectual – o que implica no envolvimento com a pesquisa e a produção científica. Não que os maiores pesquisadores sejam os melhores professores – não existe essa ligação direta ou uma lógica imediatamente correspondente. Quem sabe muito sobre seu domínio de estudo, tem potencial para comunicar e ensinar, se isso não acontece é porque outros elementos formadores foram falhos ou circunstancialmente não acionados.

A universidade é, no entanto, um dos lugares de formação. Mas onde começa a formação para a docência? Podemos identificar vários lugares de formação e se a questão fosse buscar origens, talvez começasse em casa, com a família, mas sem querer descobrir o “fio de Ariadne”, pensemos a escola como lugar de formação para que possamos entender melhor a importância do estágio nesse processo. Quando os alunos se deparam com o ambiente escolar para aprender a lidar com ele na perspectiva de futuros professores, interagem com espaços cujas problemáticas precisam ser levantadas, analisadas e soluções práticas precisam ser pensadas ou mesmo ensaiadas. Talvez mais no nível reflexivo para as questões estruturais, e no nível prático para as situações enfrentadas em sala de aula, com uma clientela específica.

Na sala de aula, frequentemente chamada de tradicional, entendida como o espaço onde o professor “dá” a sua aula e os alunos reproduzem conteúdos “dados”, a formação não é em si um problema. Ou seja, subentende-se que o profissional já está formado e tem o cabedal de conhecimentos a serem repassados. Todavia, especialmente a partir da década de 1980, muito se vem discutindo e criticando o modelo da “escola tradicional”. O fim da ditadura militar, a influência marcante do marxismo em intelectuais daquele momento, alterou a abordagem do ensino de história. O materialismo histórico surgiu como grande combatente do Positivismo, cuja referência teórica marcou a abordagem tradicional historiográfica. Propunha-se opor uma história dominante e das elites à história das classes trabalhadoras e dos oprimidos. A chamada “história crítica”, então, era o carro chefe ou o trem que conduziria à sociedade melhor. Como dizia na letra da música (*Pra não dizer que não falei das flores*) de Geraldo Vandré: “A certeza na frente. A história na mão. Caminhando e cantando. E seguindo a canção. Aprendendo e ensinando uma nova lição”.

Muitas coisas de fato mudaram no cenário educativo e, sobretudo na perspectiva do ensino de história. O policiamento ideológico do marxismo fez com que livros didáticos fossem criticados por comissões, cuja função era apontar os “erros crassos e distorções” que, como conta Kazumi Munakata (2007. p. 272), julgavam existir havia décadas nos livros didáticos e, obviamente, num procedimento didático-pedagógico de abordagem para o ensino de história. O “traço positivista”, nas palavras de Thais Fonseca (2003), predominante desde os primeiros textos didáticos produzidos a partir da criação do IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro), em 1838, até meados do século XX, caracterizava-se pela visão épica e exaltadora de heróis. As primeiras *Lições de História do Brasil para os*

alunos do Colégio Pedro II, escritas por Joaquim Manoel de Macedo (1861), constituíram-se em marco desencadeador de uma história produzida por uma elite intelectual, homens das letras, cujo entendimento era de que a história do Brasil ainda estava por ser escrita. Vale lembrar que o “Pedro II” era um colégio modelar e servia de referência para o Brasil, na época.

O referencial teórico-marxista, cuja abordagem aprofundou-se na crítica ao positivismo encontrava eco na expressão de Walter Benjamin (1994, p. 225), quando dizia ser preciso “escovar a história a contrapelo”. Déa Fenelon (2003, p. 92), utilizando-se das teses de Benjamin, ressalta que a reação contra o positivismo e o historicismo permitiu discutir vários conceitos e objetos consagrados na historiografia, como: o tempo para o historiador, não mais visto como um passado remoto, mas podendo ser qualquer momento sempre a partir das questões dos “agoras”, e o próprio envolvimento do historiador que não seria mais entendido como neutro ou sem participação no processo do conhecimento.

Há que se considerar a força da Nova História, na esteira dos *Annales*, com seus novos objetos e novos problemas, parafraseando Pierre Nora, que enfatizou a perspectiva de estudar o cotidiano e suas manifestações pouco pensadas até a década de 1970: as festas, as roupas, as comidas, as crenças, etc. Essa vertente defensora da história temática foi criticada, na sua abordagem metodológica de ensino, por Jacques Le Goff (1978), por ter produzido um estudo que se encerra no tema e não torna os alunos mais críticos.

A quarta geração dos *Annales*, fortemente marcada pela História Cultural e a História do Tempo Presente, pouco ainda foi absorvida pelos livros didáticos. Vale ressaltar que as ondas historiográficas tornaram-se rendosas ao mercado editorial, na medida em que livros, apostilas e paradidáticos vão sendo atualizados, o que os tornam passíveis do descarte.

As pesquisas sobre os currículos de história devem levar em consideração as correntes historiográficas. O curso de História da UFMT tem pouca documentação arquivada sobre sua própria trajetória. Momentos de depoimentos de pessoas que estiveram à frente do curso desde seu início, nas décadas de 1970 e 1980, atualmente aposentados, como aconteceu em 2009, no evento comemorativo aos 30 anos, tornam-se preciosos, senão os registros são parcos, por mais paradoxal que possa parecer para historiadores.

Juntando informações do Projeto Pedagógico do Curso de História/UFMT, aprovado em 1999, em vigor para as turmas que ingressaram até 2009, mais o novo Projeto Pedagógico implementado em 2010, encontram-se as informações seguintes: o curso iniciou suas atividades em 1979/1 com 30 vagas, e o reconhecimento foi registrado em Portaria MEC 167, de 27/04/1983, Parecer 102/1983 CFE. A partir de 1999, o curso adotou o regime seriado anual, com 40 vagas para cada período (matutino e noturno). Neste mesmo ano, a partir do Departamento de História/UFMT, criou-se o Programa de Pós-Graduação em História (PPG-His) *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado - este último a partir de 2011/2). O PPG-His reúne em seu acervo cerca de 120 dissertações defendidas publicamente.

O currículo do Curso de História/UFMT, implantado em 2010, trouxe consigo uma perspectiva de mudança na formação docente, sobretudo com o aumento da carga horária de Estágio que passou de 300 horas no último ano de curso para 400 horas distribuídas nos quatro últimos semestres.

Enfocando o Estágio como etapa importante e primordial à formação para docência, tomo de inspiração Maurice Tardif, que há muito vem estudando as reformas educacionais promovidas na América do Norte desde a década de 1990. Para ele, as escolas são “lugares de formação” (TARDIF, 2007, p. 280). Os “saberes docentes”, no entanto, constituem-se em várias circunstâncias e pessoas: é possível apreendê-los com professores das instituições formadoras superiores, com a experiência dos docentes nas escolas onde estagiam, com a experiência inaugural dos acadêmicos em seus ensaios como professores e no diálogo de acadêmicos e professores no fazer do conhecimento. São acadêmicos aprendendo com veteranos de sala de aula, mesmo quando o como “não fazer” se apresenta, e professores aprendendo com estagiários, pois estes também modificam suas práticas a partir de experiências dos estágios. Portanto, alunos aproveitam dicas de seus supervisores, tanto quanto estes últimos tornam-se atentos aprendizes nos fazeres de estagiários. Os saberes docentes são, segundo Tardif (2007, p. 280), de diversas procedências: curriculares, dos programas e manuais escolares; disciplinares, dos conteúdos ensinados na escola; da formação profissional, inicial e contínua; experiencial, oriundo da própria profissão; e o cultural, da trajetória de vida. Esses saberes se articulam, interagem entre si no fazer da docência.

Pensando nessa lógica de que os saberes são articulados, procederam-se as reflexões em torno da reforma curricular que o curso de História/UFMT promoveu entre os anos de 2008-2009 através da Comissão de Reestruturação Curricular³. A questão da indissociabilidade ensino/pesquisa era defendida pela referida comissão, mesmo reconhecendo que alguns professores atribuíam à pesquisa um grau de excelência que minimizava o ensino – paradoxalmente, pareciam considerar que as questões do ensino não diziam respeito a professores pesquisadores. A maioria dos professores, no entanto, reconhecia que a qualidade da docência constitui valor intrínseco do pesquisador. Essa perspectiva contribuía com o pensamento pela valorização do magistério e não como uma forma menos rendosa de ser historiador. Por isso, o item sobre a concepção do curso, no Projeto Pedagógico, encerra com a seguinte sentença:

(...) compreendemos que para constituir um profissional com autonomia, é essencial que sejam dadas condições para a construção de experiências e reflexões sobre as formas de difusão do conhecimento histórico que aproxime cada vez mais as pesquisas, e reflexões realizadas nos cursos de formação, das escolas e da sociedade como um todo. (UFMT. *Projeto Pedagógico do Curso de História – Licenciatura*, 2010. p.13)

A ampliação da carga horária de estágio, de 300 para 400 horas permitiu que a prática docente começasse na metade do curso - ao longo dos dois últimos anos. Também

3 A Comissão de Reformulação da Matriz Curricular do Departamento de História foi formalmente constituída através de Portaria n. 4, do Departamento de História/UFMT, com efeito entre 1º de outubro de 2008 a 2 de maio de 2009. Composta pelos seguintes membros: Profª Dra. Ana Maria Marques, Prof. Dr. Ely Bergo de Carvalho, Profª Dra. Matilde Araki Crudo e Prof. Dr. Pablo Diener.

a introdução das 400 horas de Prática como Componente Curricular⁴ foi parcialmente traduzida em acréscimo de 12 horas em disciplinas de conteúdo específico histórico-historiográfico⁵, em disciplinas específicas da formação docente⁶ e Tópicos Especiais da área – criando-se, assim, uma obrigatoriedade do envolvimento de professores com atividades voltadas ao ensino e à formação docente em suas disciplinas, além de contar com o Seminário de Integração da Prática Docente.

A dinâmica do estágio obrigatoriamente se modificou por conta da ampliação de carga horária: os alunos passaram a ter mais tempo para elaborar e executar seus projetos de estágio – o que representou uma grande inovação para o curso. O problema ultimamente ainda tem sido em torno do acompanhamento e orientação das atividades de Estágio. Paliativamente, algumas turmas se desdobram em duas, mas é a perspectiva de novos concursos que podem resolver a demanda de ampliação de carga horária da área de Ensino de História. Até o momento, sempre se teve uma proporção orientador de estágio/orientando superior à meta ideal (máximo de quinze alunos por professor) – o que inviabiliza o acompanhamento individualizado no campo de estágio pelo professor da disciplina.

Através do Estágio Curricular algumas questões, nada novas, reaparecem: até que ponto a presença de coordenadores de estágio e acadêmicos na escola altera o cotidiano escolar ou que efeitos essas alterações provocam? Como lidar com públicos de realidades e faixa etárias diversas? Como atingir, contribuir ou modificar o processo cognitivo discente? O que é ser crítico e em que sentido fazem-se as críticas? Ainda usam-se velhos discursos de culpabilidade (ao sistema, aos alunos, à família, ao governo) que parecem ser a catarse das conversas de intervalos escolares?

Estas questões problematizam o Estágio e geram outra pergunta: que diferença estamos a fazer? Ao ver um aluno aliviado porque concluiu suas “regências” quando às vezes ter “dado” ou não, faria pouca ou nenhuma diferença, é preocupante. Então, é importante voltar-se a outro aspecto da formação – o humano. Trabalhamos com escolas públicas, com realidades de carências sociais específicas, e com as quais precisamos saber lidar: uns “não sabem ler”, outros não leem pela recusa, alguns não se interessam, ou se interessam apenas quando algo ocasional os estimulam. Não é caso de se defender uma suposta “pedagogia da afetividade”, mas é preciso encontrar um meio de se aproximar do aluno, de envolvê-lo no processo de aprendizagem. Isso se aprende, não precisa de vocação, mesmo considerando que alguns tenham mais habilidade que outros.

Voltando ao tema da vocação – alguns alunos se questionam se a têm – o chamado (divino), como ao sacerdócio, este entendimento que acaba por aproximar a docência do

4 O Projeto do Curso, assim define PCC (2009, p. 16): “A prática de ensino é configurada como componente curricular no interior de disciplinas de conteúdo específico teórico-histórico-historiográfico, que constituem os componentes curriculares de formação, nas disciplinas específicas da licenciatura, e nos Tópicos Especiais da área, estabelecendo-se carga horária de 12 horas em cada uma das disciplinas. Também compõe a carga horária da Prática como Componente Curricular o Seminário de Integração da Prática Docente que deve se realizar ao final dos dois primeiros anos do curso, perfazendo 52 horas. O PCC tem seu regulamento próprio”.

5 As “Disciplinas de natureza científico-cultural” (de conteúdo específico teórico-histórico-historiográfico) da Matriz Curricular nas quais foram acrescidas 12h de PCC são na as seguintes: Introdução ao Estudo da História, Historiografia Geral, História Antiga 1, História Antiga 2, História Medieval 1, História Medieval 2, História Moderna 1, História Moderna 2, História de América 1, História de América 2, História de América 3, História do Brasil 1, História do Brasil 2, História do Brasil 3, História do Brasil 4, História Contemporânea 1, História Contemporânea 2, História da África, História do Mato Grosso, Teoria e Metodologia da História 1, Teoria e Metodologia da História 2.

6 São estas: História da Educação, Organização e Funcionamento da Educação Básica, Didática para o Ensino de História, Psicologia da Educação.

trabalho missionário. No entanto, ao pensar-se na perspectiva dos estudos de gênero, compreende-se que o magistério para crianças fora idealizado como a carreira profissional mais conveniente às mulheres, com o advento da modernidade. A historiadora e educadora Guacira Louro (1999) relaciona o gênero da docência com o feminino à medida do quanto a escola aproxima o cuidado e a educação, tarefas tradicionalmente atribuídas às mulheres, dos seus discursos pedagógicos. Em comparação, a escola tradicional, segundo ela, é masculina, pois lida fundamentalmente com o conhecimento, produzido historicamente por homens.

Perceber o gênero da docência implica em desdobramentos com o imaginário a cerca do professor como o “coitado”, por exemplo, como denuncia Selva Fonseca e Marcos Silva (2007). Eles fazem referência a uma série de elementos da realidade educacional brasileira que corrobora para esse discurso do “professor coitado”: a expansão quantitativa da docência, o magistério como um trabalho feminino, os discursos que contrapõem importância e desvalorização do professor, a escolha da profissão sob interferência sócio-econômica e familiar, o distanciamento entre a formação e as exigências da sociedade, as dificuldades enfrentadas nos primeiros anos (que não serão diferentes, muitas vezes, depois, mas que chocam os iniciantes), a falta de perspectiva na carreira, de condições materiais de trabalho e a própria fragmentação do mesmo.

As questões anteriores encontram outras: por que não conseguimos manter alunos interessados nas aulas, mesmo utilizando-nos de recursos antes tão escassos ou desconhecidos? Os livros tão coloridos, cheios de mapas e gravuras, textos por vezes interativos, não são suficientes para envolver os discentes no mundo do conhecimento. Por que os índices de evasão são altos? O ideal moderno da escola para todos está a ruir?

Seria mais fácil dizer que a culpa está na formação dos professores, generalizando diz-se: as aulas são desinteressantes, não falam da ou à “realidade” do aluno, o professor não diversifica sua dinâmica em sala de aula, o professor não isso, não aquilo. Poder-se-ia concordar até, se fosse para falar da rotina em sala de aula. Mas qual professor não é repetitivo em alguns momentos e sob determinadas perspectivas? Porém, culpar só um personagem nessa rede complexa que é a educação é, também, recorrer ao discurso missionário do magistério enquanto vocação. Seria como dizer que os professores falharam em sua missão ou não seriam eles de fato vocacionados: discurso, minimamente, anacrônico.

Estamos sempre em busca de culpados ou da origem do problema. No entanto, são muitos elementos para a reflexão da formação do professor. Quando o aluno gradua-se, sabe dos salários que são oferecidos no mercado, sabe da escassez dos investimentos em pesquisa na área e da utopia de se viver de pesquisa nesta área, considerando que pequena parcela de historiadores, em geral restrito aos ambientes acadêmicos, alcança. Mas nada disso justifica a desqualificação do seu trabalho.

O problema da apatia e do desinteresse dos alunos não está na formação do professor. Esse não é sequer um problema do Brasil ou das escolas públicas, ou seja, não é um problema localizado ou com implicância específica de classe social – é um problema do nosso tempo, de uma época que está questionando os papéis dessa escola moderna e “para todos”. Vivemos um tempo de desestruturação das

instituições sociais: a família, a igreja e a escola – consideradas, durante muito tempo, pilares formadores da sociedade. Philippe Áries, analisando a França, localiza, no final do século XVII, o momento em que as famílias buscavam para os seus filhos, incluindo as meninas, uma preparação para a vida. Reforça: “Ficou convenção que essa preparação fosse assegurada pela escola” (ARIÈS, 1981, p. 277). Dizer, então, que educação vem de casa é, literalmente, uma coisa antiga, pois a modernidade depositou na escola suas expectativas formativas. Vivemos a crise da modernidade ou como alguns autores preferem: a crise dos paradigmas da sociedade moderna.

Alguns caminhos são aqui apontados para se pensar uma parte desse todo que é o problema social, refletido na formação docente. No nível macro, deve-se considerar a sociedade como um todo: família, religião ou ausência dela, governos, escola, as formas de sociabilidades diretas (amigos e pessoas de convivência) e indiretas (meios de comunicação em geral). No nível micro do problema social voltemos à formação em nível superior. Os currículos, as matérias, a carga horária, os professores, são elementos formadores que potencializam o acadêmico para atuar na sala de aula, mas não bastam em si.

O curso de História da UFMT, que completou, em 2009, 30 anos, passou por algumas reformas e está em nova fase. O currículo atual objetiva a melhoria formativa do historiador. O Estágio Curricular não é um mero laboratório empírico, é disciplina que articula teoria e prática de ensino de História. O Laboratório de Prática de Ensino, um espaço de convivência e de trocas de ideias de grupos preocupados com o fazer docente, tem buscado se consolidar desde 2009. A organização do espaço com computadores ligados a internet, biblioteca mínima e espaço de arquivamento de relatórios de estágios, somado a recente criação do *GT Ensino de História e Educação em Mato Grosso*, no dia 28 de julho de 2012, tem ampliado as chances de dinamizar as atividades de ensino de história na perspectiva de rede, pois se articula com outros laboratórios do Estado (da UNEMAT/Campus de Cáceres, UNEMAT/Campus Barra do Bugres e UFMT/Campus de Rondonópolis).

O estágio é, sobretudo, um grande momento de refletir sobre e com a teoria. Por isso, parte deste é constituída de discussão teórica para fundamentação das práticas. O que se configura nos debates em sala de aula e na escritura dos projetos de estágio, bem como nos relatórios que não são meros trabalhos descritivos, mas, sobretudo, analíticos.

Segundo dados apresentados pela secretária adjunta da SEDUC, Rosaneide dos Santos Almeida⁷, em 2008, havia cerca de 475 mil alunos matriculados nas escolas estaduais de Mato Grosso. Quase meio milhão para cerca de 23 mil professores em toda rede – deste montante, apenas 27% eram professores provenientes de instituições públicas. Embora não estejam quantificados especificamente os professores de História, estes números serviram para justificar a demanda de implementação de cursos de segunda licenciatura, por meio do PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores

7 Exposição no II Seminário: O Estágio na Formação de Professores sob a perspectiva das Secretarias de Educação. Realizado no Auditório da FAECC/UFMT, dia 7 de outubro de 2009.

da Educação Básica)⁸, que se propunha também resolver uma situação recorrente nas escolas: historiadores lecionando filosofia, sociologia, ou vice-versa, para completarem carga horária.

Universidade e escola ainda encontram-se muito distanciadas. Nessa perspectiva ainda recai-se na visão que consequente da existência de patamares diferentes (supondo: superior e inferior). Este senso comum que coloca a escola na posição frágil e carente, como se precisasse da universidade para oferecer alguma migalha que possam digerir, e a instituição de ensino superior, como detentora do conhecimento de ponta, responsável por levar parte desse saber às salas de aula. Embora se considere o peso da produção acadêmica sobre as práticas e materiais didáticos, além do compromisso social da universidade com a sociedade, esse entendimento não implica em noção de superioridade/inferioridade. Por isso, não basta colocarmos o estágio no Projeto Pedagógico, é necessário que o estágio faça parte do Projeto das escolas. Nesse sentido temos encontrado muitas dificuldades.

As reflexões sobre espaço escolar e sobre prática docente vêm sendo feitas e já deram bons resultados. Na perspectiva de Augustín Escolano (2001, p. 45): “(...) a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta”. A título de exemplos tivemos trabalhos de estágio diversos, exemplos: análise do contexto de pinturas florais nos muros e paredes de uma escola, estudo de efeitos disciplinares que produzem as grades nas entradas e corredores das escolas, percepção do pouco valor atribuído a localização e destinação dos espaços de biblioteca, a falta de mobiliário e a inadequação dos mesmos às necessidades dos alunos e professores também foram destacados, a historicidade desses ambientes e a escolha de suas localizações prediais também foram objetos de investigação.

A ampliação do número de escolas envolvidas no trabalho do estágio a partir de 2010 fez crescer, conseqüentemente, os desafios, os problemas e reflexões sobre soluções possíveis nos processos de formação docente dos discentes do curso de História da UFMT. Parafraseando Maurice Tardif (2007, p. 264), para finalizar, é importante reconhecer que os professores dispõem de cognição, mas não são apenas sistemas cognitivos, eles têm uma história de vida, emoções, corpo, poderes, personalidade, cultura ou culturas, e suas ações estão inseridas e marcadas pelos seus contextos.

Referências:

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**. Magia e Técnica, Arte e Política. 4. ed. V. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.

8 No dia 3 de agosto de 2012, encerraram-se as aulas da primeira turma. “Durante dois anos, os alunos assistiram às aulas presenciais nos períodos de férias escolares e realizaram o estágio em suas escolas de origem, sendo orientados pelos professores integrantes do curso ofertado pelo Departamento de História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Essa é a primeira turma do curso de História-Segunda Licenciatura da modalidade Parfor, devendo ser abertos outros editais, ainda neste ano de 2012, para novas turmas que deverão se iniciar a partir de 2013. Esse curso é fruto de uma parceria institucional, de responsabilidades recíprocas, firmada entre a UFMT, por meio do programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em convênio com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), com participação da Seduc/Undime/Sintep/Fórum de Educação e Conselho Estadual de Educação.” <http://www.ufmt.br/ufmt/site/noticia/visualizar/7444/Cuiaba> - consulta em 10/08/2012.

ESCOLANO, Augustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Augustín (orgs.). **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FONSECA, Selva; SILVA, Marcos. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas/SP: Papyrus, 2007.

LE GOFF, Jacques et al. **A Nova História**. Lisboa: Edições 70, 1978.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MACEDO, Joaquim Manoel de. **Lições de História do Brasil para os alunos do Colégio Pedro II**. Rio de Janeiro: Tipografia Imparcial, 1861.

MUNAKATA, Kazumi. História que os livros didáticos contam depois que acabou a ditadura militar no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.