DOI 10.5216/o.v15i1.30826

Caminhos e reflexões: formação de professores e o estágio supervisionado do curso de História da Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Ana Heloisa Molina[*]
Cláudia Regina Prado Fortuna[**]

Resumo: Esse artigo se propõe a refletir acerca dos caminhos percorridos na formação de professores de História e o espaço e o papel do estágio supervisionado a partir das experiências vivenciadas pelos estudantes. As mudanças impostas pela legislação educacional brasileira e as transformações curriculares em debate no interior do curso de licenciatura, experienciadas no Departamento de História da Universidade Estadual de Londrina, serão os norteadores dessa discussão.

Palavras-chave: Formação de professores; estágio; História; ensino superior

[*]Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR, Brasil.
E-mail: anaheloisamolina@yahoo.com.br

[**]Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR, Brasil.
E-mail: claudiafortunauel@gmail.com

Paths and Reflections: Teachers Training and Supervised Internship in History Course at the Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Abstract: This paper aims to reflect on the paths taken in the training of history teachers and the role of supervised internship, starting from the students' experiences. The transformations imposed by the Brazilian legislation on education and the curricular changes in debate within the teaching undergraduate course, which are experienced in the History Department at the Universidade Estadual de Londrina, will guide this discussion.

Keywords: Teachers training; supervised internship; History; higher education.

Caminos y reflexiones: formación de docentes y las prácticas supervisadas del curso de historia de la universidade estadual de londrina (uel)

Resumen: Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre los caminos recorridos en la formación de profesores de Historia y la función y el espacio de las prácticas supervisadas desde las experiencias de los estudiantes. Los cambios impuestos por la legislación educacional brasileña y las alteraciones curriculares en debate en el interior del curso de licenciatura, del Departamento de História de la Universidad Estadual de Londrina, serán los puntos fundamentales de discusión.

Palabras-clave: Formación de profesores; prácticas; Historia; educación superior

Estágio supervisionado: revisitando trajetórias

> O trabalho do educador, do professor tornado educador, é esse trabalho de interpretação do mundo, para que um dia este mundo não nos trate mais como objetos e para que sejamos povoadores do mundo como homens. (MILTON SANTOS).

Como os alunos do curso de licenciatura em História da Universidade Estadual de Londrina (UEL) analisam/vivenciam o período destinado ao estágio supervisionado? Essa pergunta inicial e aparentemente inocente apresenta questões implícitas nem sempre tranquilas.

Tais questões envolvem fatores que circunscrevem determinados espaços: a universidade como *locus* de produção de conhecimento científico e espaço de formação de profissionais, no caso, professores ou profissionais da educação; e a escola, em suas dimensões de local de trabalho desses profissionais e reorganização e movimentação de saberes. Ambos os espaços são mantenedores de determinados conhecimentos e tradições caras à sociedade, por onde circulam e produzem conhecimentos que envolvem seus sujeitos: alunos, professores e comunidades em seu entorno.

Iniciaremos refletindo sobre tais questões, em um primeiro momento, sob a ótica da Universidade e dos formadores dos profissionais de ensino de História, apontando os programas de formação de professores na sua trajetória social e histórica.

As atividades desenvolvidas na Universidade pelos formadores dos profissionais de ensino de História propõem quais perspectivas? Quais são suas concepções sobre o ensino no espaço dos níveis fundamental e médio e suas peculiaridades? Quais os diálogos estabelecidos nesses níveis? Como o licenciando, futuro profissional do ensino cruza essas fronteiras?

Estudos há muito apontam a trajetória da formação de professores no Brasil e as transformações em seus pressupostos teóricos e ideológicos. Nas décadas de 1950 e 1960 eram priorizados os conhecimentos específicos da disciplina a ser ensinada em detrimento dos aspectos pedagógicos da ação docente e de suas referências epistemológicas.

Na década de 1970, com os a acordos MEC-USAID, enfocam-se as tecnologias de ensino-aprendizagem, especialmente os métodos de ensino, objetivos comportamentais, controle e avaliação, enquanto os conteúdos acadêmicos e escolares são deixados em segundo plano. Nesse momento, devemos lembrar a ocorrência das licenciaturas curtas em Estudos Sociais na formação aligeirada de professores plurivalentes, e a introdução das disciplinas de Educação Moral e Cívica no ensino fundamental, Organização Social e Política do Brasil (OSPB) no ensino médio e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB) no ensino superior em consonância àquele momento histórico que retira a criticidade da disciplina História e marca a dissociação entre pesquisa/ensino e conteúdo/método.

Na década de 1980, em meio ao processo de redemocratização e abertura política vieram à tona os debates sobre as dimensões sociopolíticas e ideológicas da prática educativa. Temos, em várias áreas, temáticas voltadas para o "repensando" (vide, por exemplo, o livro

"repensando o ensino de História", organizado por Marcos Silva em 1984, um dos primeiros livros acadêmicos a propor a discussão em e para a sala de aula, sobre o ensino de História), a importância da discussão sobre os fazeres e saberes dos professores e a distância da universidade em relação às escolas.

Na década de 1990 (entre outros estudos, ver Fenelon, 1994; Molina, 1995; Fonseca, 1996), convivemos com um sistema de formação inicial de professores bastante diversificado, que acomodou diferentes dimensões e interesses, mas que como um todo, alimentava a lógica do sistema. Isto é, em geral as instituições formadoras não buscavam ou não conseguiam romper com a dicotomia teoria/prática, com a desarticulação entre a preparação para a sua ciência de referência e a preparação pedagógica e com a separação ensino/pesquisa, existentes no interior dos próprios cursos de licenciatura e entre licenciaturas e bacharelados.

Nos anos 2000, nos contextos de reformas curriculares, em todos os níveis no Brasil, temos o trabalho de Cerri (2004) apresentando as permanências das discussões acerca das dicotomias entre bacharelado/licenciatura e ensino/pesquisa que perpassam, naquele momento, as reformas estruturais a serem promovidas nas licenciaturas.

Pesquisa mais recente, realizada por Muniz (2011), ao investigar a produção acadêmica do programa de pós-graduação em História da Universidade de Brasília entre 2006 e 2008 também aponta a permanência das dicotomias ensino/pesquisa nos currículos organizados para a pós-graduação e a graduação.

> Com efeito, a pesquisa feita revelou-nos que essa lógica da divisão social do trabalho permanece referenciando o pensamento e ação no que concerne à formação de professores, em duas modalidades. Ela se expressa, significativamente, no distanciamento existente entre os currículos da pós-graduação e os da graduação. Enquanto aquele volta-se para a formação especializada em área de conhecimento histórico, com ênfase na pesquisa de ponta e na história como um campo de múltiplas possibilidades, na graduação opera-se justamente o contrário. No caso específico da licenciatura, a estrutura curricular que organiza o curso e orienta as práticas docente e discente ainda privilegia a visão de uma história eurocêntrica e globalizante. A historiografia dita tradicional continua sendo reiterada por força, inclusive, desse aprisionamento curricular aos "quadros de ferro" do esquema quadripartite francês [...]. (MUNIZ, 2011, p. 260).

A autora considera ainda a discrepância existente entre os conhecimentos e habilidades requeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) aplicados à Educação Básica onde a multiplicidade cultural na leitura do social permeia suas discussões, e a formação de professores em currículos de orientação mais tradicional, disciplinar, compartimentalizada, "incapaz de pensar o múltiplo, e, neste, o diferente, o instável, o transitório". (MUNIZ, 2011, p.261)

Devemos lembrar que as discussões voltadas à formação de professores constituem-se como campo[1] pautado em critérios demarcadores e com uma produção científica significativa acumulada em muitas décadas, além da constituição de espaços de discussões importantes como os Fóruns de Licenciaturas e os eventos da área.

É oportuno ressaltar o balanço das reflexões acerca do tema formação de professores, realizado por Freitas (2002), e o empenho das instituições de ensino superior ou instâncias

vinculadas aos órgãos governamentais, em repensar propostas e aprofundar debates sobre a formação de professores.

> Há que ressaltar, no entanto, a intensa atividade dos *Fóruns de Licenciaturas*, espaços de discussão permanentes que se desenvolvem em inúmeras universidades, particularmente as públicas federais, que vêm investindo, desde o início da década de 1990, na criação e institucionalização desses espaços, contribuindo para aprofundar as discussões sobre formação de professores, principalmente na busca de superação do trágico "modelo" 3+1. (FREITAS, 2002, p.141).

Pereira (1999) propõe uma imagem muito significativa acerca desse modelo de formação docente (três mais um, ou seja, três anos destinado aos conhecimentos da ciência de referência e um ano final para as disciplinas pedagógicas e realização de estágio), em que pode ser descrito, segundo a conhecida analogia, com o "curso de preparação de nadadores" criada por Jacques Busquet, em 1974:

> Imagine uma escola de natação que se dedica um ano a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água) e, ainda, a história mundial da natação, dos egípcios aos nossos dias. Tudo isso, evidentemente, à base de cursos enciclopédicos, muitos livros, além de giz e quadro-negro, porém sem água. Em uma segunda etapa, os alunos-nadadores seriam levados a observar, durante outros vários meses, nadadores experientes; depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, em um dia de temporal. (PEREIRA, 1999, p. 2).

Freitas (2002) alerta também sobre as ênfases curriculares pautadas no conteúdo, centrando a ação educativa na figura do professor e na sala de aula, priorizando a instrução, em detrimento da concepção "humana multilateral", esvanecendo elementos importantes vinculados à formação que se faziam presentes no debate sobre o tema nos anos 1980.

> [...] A ênfase excessiva do que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo (Freitas, 2000), o abandono da categoria **trabalho** pelas categorias *da prática*, *prática reflexiva*, nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho, naquele momento histórico da abertura política e da democratização da escola, recuperavam a construção dos sujeitos históricos professores como sujeitos de suas práticas. (FREITAS, 2002, p. 142, grifo da autora).

É necessário retomar o caminho percorrido nos anos 1990, denominados de "Década da Educação" e os embates ocorridos entre as concepções de educação e formação docente, em um momento de importantes reformas educacionais e aprofundamento das políticas neoliberais.[2]

> [...] A educação e a formação de professores ganham, nessa década, importância estratégica para a realização das reformas educativas (Freitas, 1999), particularmente a partir de 1995, quando tem início o Governo Fernando Henrique Cardoso. Em 7 de fevereiro de 1995, um mês após assumir a presidência, Fernando Henrique divulga os "5 pontos" de seu governo para a melhoria do ensino público: a distribuição das verbas federais diretamente para as

> escolas, sem passar pelos estados e municípios; criação do Sistema Nacional de Educação a Distância, com a instalação de aparelhos de TV em cada escola, com o objetivo de "preparar os professores para que eles possam ensinar melhor"; a melhoria da qualidade dos 58 milhões de livros didáticos distribuídos anualmente para as escolas; a reforma do currículo para melhorar o conteúdo do ensino, com o estabelecimento de matérias obrigatórias em todo o território nacional; e a avaliação das escolas por meio de testes, premiando aquelas com melhor desempenho. (FREITAS, 2002, p. 143).

Sabemos que as referências e as bases para as políticas de formação de professores vinculam-se estreitamente às exigências postas pela reforma educativa da educação básica na perspectiva de formação das novas gerações. Mas, devemos lembrar que outros espaços devem ser analisados. Alves (2004), em um texto publicado há quase seis anos (1998), a partir de um texto ainda mais antigo, datado de 1982, indica que a formação de professores e das professoras se dá em múltiplos "espaços-tempos": o acadêmico, o da prática pedagógica cotidiana, o da ação governamental, o da prática política coletiva, o das pesquisas em educação. Nas suas palavras:

> [...] ao pensarmos, especificamente, a formação nesta esfera [formação acadêmica], é preciso que saibamos que é nela que se dá a formalização de conhecimentos específicos e a apropriação teórica de práticas –de todas as práticas que se dão nas outras esferas –e da própria teoria, acumulada, especialmente, na esfera das pesquisas em educação. Assim sendo, ao discutirmos a formação na esfera da academia, é preciso que pensemos os conhecimentos – teóricos e práticos – capazes de nela articular os conhecimentos criados e acumulados nas outras esferas. (ALVES, 2004, p. 63-64).

O fazer do professor, portanto, cerca-se de saberes e seu exercício necessita de maiores esclarecimentos sobre as marcas dos mesmos, e seus influxos na formação inicial e continuada desses profissionais. Entre tantos autores que apresentam reflexões sobre saber docente, e sobre essa categoria de saber, optamos por aquela proposta por Tardiff (2000). Apesar de extensa, a citação é fundamental para tais referências em nosso texto.

> Quais são os saberes profissionais dos professores, isto é, quais são os saberes (conhecimentos, competências, habilidades etc.) que eles utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos? Em que e como esses saberes profissionais se distinguem dos conhecimentos universitários elaborados pelos pesquisadores da área de ciências da educação, bem como dos conhecimentos incorporados nos cursos de formação universitária dos futuros professores? Que relações deveriam existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários, e entre os professores do ensino básico e os professores universitários (pesquisadores ou formadores), no que diz respeito à profissionalização do ensino e à formação de professores? Esses conhecimentos exigem também autonomia e discernimento por parte dos profissionais, ou seja, não se trata somente de conhecimentos técnicos padronizados cujos modos operatórios são codificados e conhecidos de antemão, por exemplo, em forma de rotinas, de procedimentos ou mesmo de receitas. Ao contrário, os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los. (TARDIF, 2000, p. 5).

No caso do ensino da História existe uma especificidade inerente ao seu próprio campo, sua escrita e sua constituição enquanto disciplina autônoma e, quanto a sua organização como disciplina destinada a ser ministrada na escola. Dessa forma, o professor de História terá que lidar com conhecimentos específicos da disciplina, os saberes curriculares (objetivos, conteúdos, metodologia e materiais destinados ao ensino), os saberes pedagógicos (concepções sobre a atividade educativa) e os saberes práticos da experiência.

Os mecanismos de produção de conhecimento histórico perpassam a prática do historiador em sua "operação histórica" na assertiva cravada por De Certeau (1982), na escrita da historiografia, sendo necessária, também, sua dessacralização e reconstrução. Cabe ao professor no decorrer de sua aula discorrer o lugar de suas fontes, com a finalidade de construir um conhecimento escolar e estabelecer as relações necessárias a esse circuito de conhecimentos, da mesma forma que o historiador organiza sua carpintaria teórica na exploração de evidências de um fato histórico.

Se as disciplinas escolares reorganizam o conhecimento científico em outras divisões, concordamos com Chevallard (1991) quando indica o conhecimento escolar como dotado de características e lógicas próprias[3] no interior do sistema didático estabelecendo relações com o saber de referência e que "[...] embora tenha sua origem no conhecimento científico ou em outros saberes ou materiais culturais disponíveis, não é mera simplificação, rarefação ou distorção deste conhecimento" (CHEVALLARD, 1991, p. 14 *apud* MONTEIRO, 2001, p. 23).

Nesta perspectiva, pensamos o espaço da escola como o lugar onde as relações entre os saberes (docentes, dos alunos, oriundos da sociedade) circulam e tensionam frente aos novos saberes, como também, diante da complexidade dos fenômenos educativos e das incógnitas postas pelo cotidiano. No caso do professor de História essa responsabilidade é ainda maior, pois, "[...] o objeto do ensino de história é constituído de tradições, idéias, símbolos e representações que dão sentido às diferentes experiências históricas vividas pelos homens nas diversas épocas" (FONSECA, 2003, p. 71).

Destacamos aqui, que o sistema de formação inicial de professores ganha novas dimensões e adequações no decorrer dessa primeira década do século XXI, mas, mantém a finalidade essencial do trabalho docente que consiste em garantir aos alunos acesso ao que não é reiterativo na vida social.

O que leva, porém, o professor a realizar seu trabalho? Este motivo não é totalmente subjetivo (interesse ou vocação), mas está relacionado à sua ação, captada por sua consciência e interligada às condições materiais ou objetivas em que sua atividade se efetiva. Essas condições referem-se, entre outros, aos recursos físicos das escolas e sua organização, aos materiais didáticos, as possibilidades de trocas de experiência, estudo coletivo, à duração da jornada de trabalho, ao tipo de contrato de trabalho.

Outros dados podem ser acrescentados a essa mistura: a mídia e suas ações e as conseqüências para o estabelecimento de novos padrões cognitivos "[...] mudanças na forma de pensar e relacionar saberes e raciocínios; ao considerar a complexidade podem promover a experiência singular, valorizando a estética e o subjetivo" (ARRUDA, 2011, p. 135), tanto para o ensino como para a formação inicial de professores. Sabemos que a formação da postura

crítica do aluno depende tanto da apropriação do conhecimento já produzido, como do processo de produção desse conhecimento. A participação ativa do aluno significa, ao longo do processo educacional, tornar-se sujeito de sua relação com o conhecimento e com o processo de apropriação desse conhecimento. Dessa forma, as mídias contemporâneas representam, ainda, o uso de diferentes linguagens (hipertexto, TV, vídeo, áudio, entre outros) integrando-se à sociedade da informação e ocupando os espaços de produção do conhecimento para divulgar o próprio pensamento, trocar informações e aprender um novo conhecimento, colocados como elementos fundamentais da cultura do século XXI.[4]

Para a formação de professores, nesse novo contexto, concordamos com as reflexões propostas por Barreto[5] acerca do abismo nas apropriações e usos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na formação inicial de professores.

> Não fazendo parte do cotidiano dos cursos de formação inicial, de modo a sustentar alternativas teórico-metodológicas em condições de produção adequadas, as tecnologias não perdem o caráter de "novidade". Mais ainda, a sua disponibilidade real, na maioria das escolas, ainda constitui exceção e, via de regra, é acompanhada por instruções de uso muito precisas (porque inflexíveis/fechadas, e não porque aperfeiçoadas/corretas), tanto técnica quanto pedagogicamente. (BARRETO, 2002, p. 72).

Outro ponto de reflexão acerca do processo formativo de professores é a percepção de conhecimentos significativos como pesquisador e produtor dos elementos envolvidos, promovendo, conforme Schön (1992), a desestruturação-reestruturação e construção de saberes que reabilitem uma epistemologia da prática.

> Todo pesquisar é uma intervenção, criação de sujeitos, objetos, conhecimentos, de territórios de vida. [...] O próprio fato de perguntar produz, ao mesmo tempo, tanto no observador quanto nos observados, possibilidades de auto-produção, de autoria. Nossos "objetos de pesquisa" também são observadores ativos, produzem outros sentidos ao se encontrarem com o pesquisador, participam de redes de conversações que podem ser transformadas a partir de novas conexões, novos encontros. (MARASCHIN, 2004, p. 105).

Essas redes de conversações e as novas conexões são essenciais na construção de identidades (subjetivas, profissionais) de todos os sujeitos envolvidos promovendo outros pontos de contato e interesses e ampliando o campo de observações e intercâmbio de saberes.

Compreendemos, conforme Caimi (2006), que um professor reflexivo seja capaz de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar; de mobilizar conhecimentos, recursos e procedimentos para a sua superação; de avaliar a adequação das suas escolhas e, finalmente, de reorientar a ação para intervenções mais qualificadas no processo de aprendizagem dos alunos. O professor seria um profissional capaz de inovar, de participar das decisões, de interagir com seus pares, de dialogar com a produção teórica e metodológica pertinente ao seu campo de conhecimento e, sobretudo, de produzir conhecimentos sobre o seu trabalho.

O Estágio supervisionado e a formação de professores de História na Universidade Estadual de Londrina

A partir de meados da década de 1990 temos um conjunto de leis que intentam promover reformas curriculares em todos os níveis, apontando rumos teóricos, metodológicos e apresentando perfis de profissionais e alunos a serem alcançados.

A Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional propõe referências teóricas para todos os níveis, enquanto a Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro 2002, institui as diretrizes curriculares nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena; e a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 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.

Temos também a Resolução CNE/CES nº 13, de 13 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História, sinalizando o ano de 2004 para as adequações dos cursos de licenciaturas às mudanças curriculares, com acréscimos à carga horária prática, outra concepção de escola como campo de estágio; a realização de estágio e a efetivação de estágio supervisionado.

Um conjunto de fatores marcou o currículo de História na rede pública estadual do Paraná. Em 2003, iniciou-se uma discussão coletiva envolvendo professores da rede estadual, com o objetivo de elaborar novas Diretrizes Curriculares Estaduais para o ensino de História.

> Neste documento, a organização do currículo para o ensino de História tem como referência os Conteúdos Estruturantes, entendidos como conhecimentos que aproximam e organizam os campos da História e seus objetos. Os Conteúdos Estruturantes relações de trabalho, relações de poder e relações culturais podem ser identificados no processo histórico da constituição da disciplina e no referencial teórico que sustenta a investigação histórica em uma nova racionalidade não linear e temática. (DIRETRIZES... 2008, p. 44-45).

Sob uma perspectiva de inclusão social, essas Diretrizes consideram a diversidade cultural e a memória paranaenses, de modo que buscam contemplar demandas em que também se situam os movimentos sociais organizados e destacam os seguintes aspectos:

> - o cumprimento da Lei n. 13.381/01, que torna obrigatório, no Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública Estadual, os conteúdos de História do Paraná;
> - o cumprimento da Lei n. 10.639/03, que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira, seguidas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
> - o cumprimento da Lei n. 11.645/08, que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas do Brasil. (DIRETRIZES... 2008, p. 44-45).

Os objetivos da História para os anos finais do ensino fundamental, expressos no documento da área de História referenciam-se em:

> Conteúdos Estruturantes – Relações de Trabalho, Relações de Poder e Relações Culturais –, tomados em conjunto, articulam os conteúdos básicos e específicos a partir das histórias locais e do Brasil e suas relações ou analogias com a História Geral, e permitem acesso ao conhecimento de múltiplas ações humanas no tempo e no espaço. (DIRETRIZES... 2008, p. 74).

Para os anos finais do Ensino Fundamental propõe-se, nestas Diretrizes:

> [...] que os conteúdos temáticos priorizem as histórias locais e do Brasil, estabelecendo-se relações e comparações com a história mundial. Para o Ensino Médio, a proposta é um ensino por temas históricos, ou seja, os conteúdos (básicos e específicos) terão como finalidade a discussão e a busca de solução para um tema/problema previamente proposto. (DIRETRIZES... 2008, p. 68).

A metodologia proposta por estas Diretrizes Curriculares ao Ensino Médio relaciona-se a História Temática, onde os conteúdos selecionados articulam-se aos Conteúdos Estruturantes propostos no próprio documento.

O objetivo do curso de História, habilitação em Licenciatura é:

Formação integral do profissional da área de História como professor e como pesquisador, isto é, como cidadão consciente e, portanto como agente de transformação da sociedade brasileira a partir do trabalho em sua especialidade: no ensino – atividade até o momento, privilegiada entre nós, na pesquisa e na extensão (PPP História UEL, 2005, p. 09).

Enquanto que o perfil profissional do graduado desejado pauta-se por:

> [...] estar capacitado ao exercício do trabalho do profissional de História em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Com formação interdisciplinar e complementar, o profissional estará apto a suprir demandas sociais relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc.), uma vez que a formação do profissional de História se fundamenta no exercício da pesquisa em todos os âmbitos. Em outras palavras, não é possível desvincular a pesquisa da atividade docente, pois esta última exige, em sua atuação cotidiana, a pesquisa sistemática, como também se constitui em campo específico de investigação: a do ensino de História. (PPP História UEL, 2005, p. 10).

No processo de formação de professores, no contexto das reformas curriculares ocorridas no Brasil a partir de 2004, o curso de licenciatura em História da Universidade Estadual de Londrina reformula seu projeto político pedagógico a ser implantado a partir do ano letivo de 2005 (Resolução CEPE n. 40/2005) após intenso debate entre os professores das diversas áreas do Departamento.

Este projeto transforma o curso de anual em semestral, introduz disciplinas voltadas à prática de ensino de História (Didática da História, Tópicos de Ensino de História Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea, Brasil e América) e redistribui a carga horária para Metodologia e Prática de Ensino de História, Orientação de Estágio Supervisionado e Estágio Supervisionado a partir do quinto semestre na grade curricular, ou seja, as orientações para o estágio estão agregadas na carga horária destinada às aulas do curso, sem prejuízo para o

desenvolvimento de outras atividades destinadas ao término de trabalho de conclusão de curso, obrigatório para a obtenção de diploma.

Os princípios e diretrizes que orientam o Estágio Supervisionado estão dispostos no Capítulo I, artigo 3º (Regulamento de Estágio Curricular do Curso de História. Habilitação: Licenciatura, 2005). São eles:

I - vinculação entre ensino, pesquisa e extensão;

II - elaboração do conhecimento histórico;

III - instrumentalização do acadêmico para aplicação de conhecimentos.

O artigo 18 da Resolução 40/2005 dispõe a carga horária das práticas vivenciadas ao longo do curso, conforme determina a legislação e está distribuída nas seguintes disciplinas:

Psicologia da Criança e do Adolescente (72h, 36h teóricas e 36h práticas), Metodologia e Prática de Ensino de História I (72h), Tópicos de Ensino de História da América (36h), Tópicos de Ensino de História do Brasil (36h), Tópicos de Ensino de História Antiga (36h), Tópicos de Ensino de História Medieval (36h), Tópicos de Ensino de História Moderna (36h), Tópicos de Ensino de História Contemporânea (36h), Orientação e Prática de Ensino I (36h, sendo 18h práticas e 18h teóricas), Metodologia e Prática de Ensino de História II (72h) e Orientação e Prática de Ensino II (36h, sendo 18h práticas e 18h teóricas), perfazendo 288 horas práticas agregadas à grade curricular.

Cabe lembrar que os alunos entram em contato com as questões relativas ao ensino de História e a constituição de seu campo de saber a partir do segundo semestre na disciplina Didática da História com carga horária de 72 horas, dessa forma colocando em perspectiva, sua formação de professor e pesquisador em História desde o início do curso.

Os objetivos do Estágio Curricular de Licenciatura, conforme os artigos 4º e 5º são:

I - formação de atitudes;

II - aplicação de conhecimentos;

III - desenvolvimento de habilidades necessárias à prática educativa e profissional.

E também:

I - caracterização da realidade educacional dos campos de estágio;

II - planejamento, execução e avaliação do processo ensino-aprendizagem de cada área;

III - avaliação das atividades de Prática de Ensino.

400 horas destinadas ao estágio supervisionado são distribuídas equitativamente: 100 horas cada semestre para as atividades específicas ao ensino de História reservadas ao Ensino Fundamental (quinto e sexto semestres) e Ensino Médio (sétimo e oitavo semestres).

Nos quintos e sextos semestres, a discussão teórica gira em torno das questões relativas ao ensino fundamental tais como: currículos, peculiaridades da organização de conceitos históricos e cognição para essa faixa etária, o uso de diversas fontes em sala de aula e construção de material didático, enquanto, nos sétimos e oitavos semestres, além dessas questões, centra-se na temática acerca das construções sociais e históricas sobre as juventudes, seus desafios e as características do ensino de História para o nível médio.

Nesse sentido, apesar das premissas comuns adotadas nesse ponto da formação inicial dos licenciandos, os professores da área de História e Ensino, que assumem a disciplina teórica

e a supervisão direta no estágio, desenvolvem suas atividades no espaço da Escola Pública e em outros diversos espaços, como o Museu Histórico de Londrina, o Centro de Documentação e Pesquisa Histórica (CDPH) ou as escolas de Educação de Jovens e Adultos (EJAs). Os professores da área também diversificam as indicações de leituras nas suas bibliografias, apresentando temáticas e propostas mais próximas de suas concepções, proposições ou projetos de pesquisa e ou extensão que participam, enriquecendo posições e ampliando o leque de possibilidades em reflexões sobre a área. O universo de diálogos estabelecidos se torna mais complexo e rico nessa pluralidade de posições.

As atividades a serem desenvolvidas no estágio curricular conforme o Regulamento de Estágio Curricular do Curso de História. Habilitação: Licenciatura, 2005, disposto no artigo 12 é:

Consideram-se atividades próprias de estágio:

I - observação do contexto sócio-histórico da escola;

II - observação das aulas;

III - participação das aulas;

IV - planejamento de regência ou elaboração de projeto de ensino;

V - orientação extraclasse para elaboração do plano de aula ou projeto de ensino;

VI - regência de classe ou execução de projeto de ensino;

VII - atividades extraclasse.

§1º Entende-se por observação da escola, atividades nas quais o estagiário toma conhecimento da estrutura, funcionamento e recursos, bem como da clientela da escola na qual realiza o estágio.

§2º Entende-se por observação de aula, atividades nas quais o estagiário presencia a atuação didático-pedagógica do professor regente anotando as diversas características dessa atuação.

§3º Entende-se por participação nas aulas as atividades nas quais o estagiário atua juntamente com o professor titular em trabalhos de sala de aula como:

I - exposição de assuntos à classe;

II - estudos dirigidos;

III - orientação de grupos de estudos;

IV - direção e participação em discussões, debates, pesquisas;

V - aplicação de testes, exercícios, provas;

VI - outras atividades apropriadas, desde que sugeridas e/ou autorizadas pelo professor da turma.

§4º Entende-se por regência de classe e projeto de ensino a atividade em que o estagiário ministra aulas na turma em que está estagiando.

§5º Entende-se por atividades extraclasse:

I - planejamento geral do estágio e da regência de classe ou elaboração de projeto de ensino;

II - elaboração de questões de avaliação;

III - verificação e correção de trabalhos;

IV - confecção de material didático;

V - planejamento e direção de visitas, excursões, concursos, festivais, exposições, maratonas, clubes, jornais, jograis e outras atividades apropriadas, desde que autorizadas pelo supervisor de estágio;

VI - atividades de treinamento com os próprios colegas sob a orientação e direção do professor de metodologia.

A área de Prática de Ensino de História do Departamento de História da Universidade Estadual de Londrina possui oito professores licenciados e/ou bacharéis em História, com mestrados e doutorados em Programas de Pós - Graduação em História ou Educação de diversas e importantes instituições do país; uma trajetória de orientações em trabalhos de conclusão de cursos na graduação, especialização e dissertações em História; envolvidos em projetos de pesquisa e extensão e produção científica na área de ensino de História.

Nas atividades de orientação e supervisão direta de estágio, os alunos dos quintos semestres (Ensino Fundamental) e sétimos semestres (Ensino Médio) são divididos em dois grupos com professores responsáveis respectivamente por todas as ações decorrentes da prática de ensino (conforme o disposto no capítulo V, artigo 14 do Regulamento de Estágio Curricular do Curso de História. Habilitação: Licenciatura, 2005. "A orientação das atividades desenvolvidas nos campos de estágio caracteriza-se como "supervisão direta", através do acompanhamento contínuo e direto de todo o processo").

A supervisão direta de estágio nas escolas-campos (normalmente as escolas da rede pública de ensino acrescida do Colégio de Aplicação[6] vinculado à UEL) proporciona elementos importantes para a reflexão teórica junto aos autores indicados e debatidos em aulas e a ação no tocante à intervenção na realidade escolar a partir da observação das peculiaridades e vivências dos alunos de ensino fundamental ou médio indicados para a realização das regências.

A operacionalização das atividades de estágio funciona, no primeiro semestre, como espaço de discussão teórica específica para cada área (Fundamental ou Médio) e a ida dos alunos à escola para o estágio de observação. Enquanto, no segundo semestre, temos as atividades de orientação, organização de aulas e materiais didáticos e as atividades de regência.

Práticas de estágio e de leituras no ensino da História

Não é possível falar de uma prática de estágio - não há nem uma prática idealizadora, nem uma prática meramente instrumentalizadora - sem pensar nas questões relativas à teoria. Nesse processo das práticas de estágio, concebemos o ensino de História como um campo de produção de conhecimento tanto na área de Educação, como na área de História, campo voltado para questões postas pela historiografia, pela esfera educacional e pelas demais ciências sociais. Concebemos as atividades propostas pelo e durante o estágio supervisionado, como um momento de integração entre teoria e prática e, neste processo, teoria e prática constituem o núcleo articulador do currículo, permeando todas as disciplinas e fortalecendo a escola como espaço dinâmico de circulação e produção de saberes.

Hoje os diversos aportes teórico-metodológicos das diferentes áreas das ciências humanas nos ajudaram avançar na direção de novos conceitos tais como cultura escolar, saber escolar, saber docente e, desde a década de 1990, intensificaram-se os estudos relativos à cognição histórica. Nesta trajetória, a didática da história constrói o conceito de consciência histórica

definido por Rüsen (2006) enquanto categoria geral que abarca todas as formas de pensamento histórico e não só as questões de ensino e aprendizado da história. Muitas pesquisas também se voltam para o campo do simbólico, das representações, do discurso, trazendo abordagens mais plurais na construção do conhecimento histórico e nas propostas teórico-metodológicas elaboradas pelos licenciandos em suas atividades preparatórias para o estágio.

Com a ampliação do campo de estudo e de reflexão na formação do professor de História, tornou-se fundamental que todos os licenciandos tenham clareza sobre a quais demandas contemporâneas respondem quando ensinam história. Não é possível desconsiderar que vivemos em uma sociedade saturada de imagens que são manipuladas intensivamente; que jornais e revistas vendem às nossas ilusões objetos de consumo sem sentido e sem necessidade interior, nos tornando muitas vezes impossibilitados de estabelecer relações significativas com o mundo e com os outros. De acordo com Severino Antônio (2002):

> A crise é vasta e profunda. Uma nova forma de ignorância se constitui historicamente, diante da qual um dos maiores desafios dos nossos destinos de educadores se configura. O excesso de informação – informação caótica, confusa, desconexa, sem contexto, sem necessidade, sem sentido – destrói a cada dia as nossas possibilidades de entendimento do mundo, de imagem do mundo e de imagem de nós mesmos. Ao contrário do que pensavam muitas ilusões racionalistas do século XIX, o excesso de informação devasta o entendimento. (ANTÔNIO, 2002, p. 82-83).

Ao localizar histórica e politicamente as tendências e práticas culturais dominantes marcadas pelo excesso de informação, ausência de historicidade e de reflexão criticamente construída, os licenciandos podem realizar uma discussão sobre a disciplina e ter, como assegura Galzerani (2008), uma concepção de produção de conhecimento histórico muito mais articulada à vida, uma concepção de produção de conhecimento entendida como experiência.

> Experiência que sempre parte do e retorna ao presente, abrindo possibilidades para o futuro. Produção de saberes históricos escolares que se propõe como um exercício dialogal, aberto à interação com o outro, imbricado nas experiências vividas, que não se posiciona como verdade absoluta, mas pelo contrário, que renuncia a tudo preencher, para deixar que algo do outro possa dizer-se. (GALZERANI, 2008, p. 234).

Com essa abordagem, várias questões vinculadas a uma nova didática da História são problematizadas e significadas na experiência do estágio: como posicionamos o ensino da História nas práticas sociais e tendências culturais, trazidas pela modernidade, que impedem relações significativas entre os acontecimentos, saberes e sensibilidades? Como problematizamos as nossas práticas educacionais com uma noção mais ampla de sujeito histórico entendido como racionalidade e sensibilidade?

Consideramos, portanto, que todo o processo de reflexão e de tessitura do tornar-se professor deve ser vivido como experiência dotada de sentido - na concepção dada por Larrosa (2002) - experiência tecida na relação entre conhecimento e vida humana, e ao modo como os sentidos dados ao conhecimento vão sendo elaborados. Sentidos que permitem revelar sujeitos concretos e singulares. Nas palavras do autor:

> O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (LAROSSA, 2002, p. 27).

Pensar o ensino como um processo voltado para o saber da experiência significa, portanto, construir com os alunos atividades e vivências dialógicas comprometidas com uma linguagem criadora de mundos e com outras dimensões do conhecimento que escapam a uma racionalidade instrumental. Podemos considerar que o princípio que pauta tais atividades considera o estágio enquanto espaço e processo experimentador e criador.

> A prática não se restringe ao fazer, ela se constitui numa atividade de reflexão que enriquece a teoria que lhe deu suporte. O estágio é um processo criador, de investigação, explicação, interpretação e intervenção na realidade (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO, 1989, p. 13 *apud* PIMENTA, 2012, p. 85).

Imbricados a essas questões mais amplas, outros fios fundamentais fortalecem a formação docente na área de História pela superação de alguns indicadores de distorções como, por exemplo: a) o estágio visto como "pólo prático" do curso e como atividade terminal; b) a dificuldade de garantir a relação teoria/prática; c) a divisão do estágio em etapas fixas e estanques: observação, participação e regência; d) a formação fundada na racionalidade instrumental ou técnica; e) a não articulação entre as pesquisas históricas e educacionais e os saberes escolares.

Pensar e discutir sobre todas essas questões na disciplina de Metodologia e Prática de Ensino é de fundamental importância na medida em que o campo do ensino da História passa a ser considerado lugar concreto de possibilidades para os licenciandos. Eles aprendem, nos espaços das nossas escolas públicas ou em diferentes lugares de memória como museus e centros de documentação, a dialogar com os alunos, a trocar experiências, a pesquisar sobre os conteúdos a serem trabalhados e, com nossa supervisão direta, a buscar caminhos que permitam o raciocínio histórico e o pensar historicamente dos jovens do ensino fundamental e médio. Dessa forma, os alunos do curso de licenciatura em História são sujeitos críticos e reflexivos que levam em consideração as questões historiográficas, pedagógicas, cognitivas, curriculares em uma prática socialmente comprometida.

Para concluirmos, consideramos trazer dois depoimentos dos nossos alunos, em momentos temporais distintos, selecionados como mônadas, que revelam práticas de estágio significadas na tessitura conjunta das leituras teórico-metodológicas, nas discussões e pesquisas empíricas voltadas para a História, Cultura e Saber Escolar. São depoimentos que carregam sinais reveladores de sujeitos que refletem sobre a própria experiência.

Depoimento 1:

> [...] Comecei meu trabalho de estágio no primeiro semestre com a matéria de Metodologia e Prática de Ensino de História, através de atividades, [leitura de] textos que me ajudaram

> muito a compreender a complexidade de se trabalhar em uma sala de aula e apontou a importância de se perceber [as] diferenças no ambiente escolar. Durante nossa estada na universidade, entramos em contato com diferentes concepções historiográficas, e tivemos a oportunidade de ler e debater sobre diversos assuntos. Parti de um quadro teórico iniciado com a análise de produções acerca do ensino de História e suas problemáticas na disciplina de Metodologia e Prática de Ensino de História, ministrada pela professora Ana. Analisei uma série de textos produzidos por diversos especialistas que nos auxiliaram em nosso objetivo, que era [o de] preparar para a prática docente em sala de aula. Também através de várias atividades, entrei em maior contato com o universo docente, fiz análise de alguns livros didáticos, lidei com metodologias referentes à construção e elaboração de instrumentos que me auxiliaram na prática docente: questionário de conhecimento prévio, planos de aula, entre outros. Com o apoio e orientação direta de estágio da supervisora professora Cláudia, fui estabelecendo recortes, selecionando materiais, pensando estratégias para trabalhar em sala. Acredito que o tempo de estágio em sala de aula é pouco para estabelecermos um contato maior com os alunos, mas mesmo assim, com um planejamento adequado foi possível aproveitar ao máximo o tempo em que passei essa valorosa experiência. Para esta etapa do estágio, que tange ao planejamento, tivemos um desafio, uma decisão a tomar. Era necessário explicitar nosso pensamento. Que metodologia usar? Era o momento de revelar nossas correntes historiográficas, de tomar uma posição frente à História. Quais assuntos abordar? Que problemas serão discutidos? [...] elaborei os meus planos de aula procurando constituir um conteúdo que se propusesse a atender às exigências da nossa sociedade e do cotidiano do aluno. Busquei propor reflexões, entendendo que o aluno é o agente da sua formação com suas ideias prévias e experiências diversas. O estágio foi uma excelente oportunidade para meu desempenho como futuro professor de História. Nele procurei por em prática os conhecimentos adquiridos durante esses anos de graduação. [...] (JOSÉ OSVALDO, 2009).

Depoimento 2:

> A experiência em sala de aula foi muito relevante para a nossa formação enquanto futuros professores, pois entramos em contato direto com o universo escolar enfrentando, mesmo que de forma reduzida, a rotina de estar em sala de aula. Vivemos a experiência de observação, na qual conhecemos o espaço físico do colégio, como se dá a realidade do aluno e o modo de inserção deste na escola. Também nos foi possível estabelecer contato com outros professores da rede escolar. Durante a regência, enfrentamos vários desafios, pois tivemos que preparar aula, dominar o assunto que iríamos aplicar e fazer um estudo aprofundado do tema. Também tivemos que contornar diversas situações complicadas, como falta de atenção dos alunos, desinteresse e problemas de disciplina [...]. Pelo fato de o colégio ser de bairro periférico, nos foi possível notar uma realidade diferenciada em relação aos colégios mais centrais. Logo, foi muito importante enquanto futuros profissionais da educação esse momento de estágio, nos proporcionando um aprendizado que veio a complementar as aulas e discussões teórico-metodológicas do curso. (ANA; LARISSA, 2013).

As experiências vividas que pulsam nos depoimentos selecionados proporcionam perceber tessituras significativas elaboradas pelas leituras e discussões, pela diversidade de abordagens e atividades nos vários campos do saber, como também, as reflexões significativas específicas da área de ensino de História que antecedem a entrada na sala de aula no campo de estágio; a percepção crítica da realidade e culturas escolares no período de observação e

a importância do planejamento e produção de material didático específico para as aulas se revelam presentes nos dois depoimentos.

As lacunas no processo de formação inicial também estão entranhadas nas experiências vivenciadas no período de estágio supervisionado. As limitações estruturais impostas pelas escolas no pouco tempo de execução das regências; as dificuldades próprias de realidades e demandas distintas em escolas situadas no centro e na periferia e a recepção sobre o conhecimento histórico em salas de aula como "a falta de atenção dos alunos, desinteresse e problemas de disciplina" (ANA; LARISSA, 2013) podem gerar desgastes e desânimos. Mas, também, o que nos alenta é o significado do perceber-se professor de História ao final de uma etapa de formação, como a indicada por José Osvaldo e, certamente, por muitos outros professores formados: "O estágio foi uma excelente oportunidade para meu desempenho como futuro professor de História. Nele procurei pôr em prática os conhecimentos adquiridos durante esses anos de graduação" (JOSÉ OSVALDO, 2009).

Portanto, podemos dizer que existem muitas histórias a serem ensinadas e que devem ser ensinadas da melhor forma possível. Consolidam-se nas práticas do estágio supervisionado, novos paradigmas e reflexões dialéticas sobre os fundamentos dos estudos históricos na sua relação com a vida e com a educação, reflexões que são o resultado de uma teia de relações vivenciada no decorrer de todo o curso de História e no próprio caminho acadêmico escolhido, percorrido e vivido pelos alunos.

Notas

1 [...] o processo de constituição do campo de formação de professores, com base em cinco critérios propostos por Garcia (1999): existência de objeto próprio, metodologia específica, uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio, integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa e reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores. (ANDRE, 2010, p. 174).

2 Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, para a educação superior, para educação infantil, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, avaliação do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), Exame Nacional de Cursos (Provão), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), descentralização, FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), Lei da Autonomia Universitária, novos parâmetros para as IES, são medidas que objetivam adequar o Brasil à nova ordem, bases para a reforma educativa que tem na avaliação a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos. (FREITAS, 2002, p. 143).

3 A discussão sobre o termo "transposição didática" realizada por autores como Monteiro (2001) e Ciampi (2005) apesar de pertinentes não serão aqui analisadas para não estender em demasia este texto.

4 O microcomputador não dobra a capacidade de aprendizagem dos jovens, mas, implica em modificações de ordem cognitivas cada vez mais singulares. Há menos de 15 anos, por exemplo,

a internet estava disponível a apenas 500 mil navegadores brasileiros, localizados, principalmente, nas grandes universidades. Hoje, o que se vê é a ampliação do acesso à rede de jovens de diferentes classes sociais, que transformam por completo as relações que estabeleciam entre si, com seus pais e com a escola, por meio das redes sociais, dos microblogs e SMS. (ARRUDA, 2011, p. 132).

5 A pesquisa de Carlos Augusto Lima Ferreira em 2004 aponta as tensões e os embates na formação de professores de História e sua relação com as novas tecnologias nas escolas públicas e privadas da Bahia.

6 O Colégio de Aplicação, anexo à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina, passou para a Fundação Universidade Estadual de Londrina, criada pelo Decreto Estadual nº 18.110 de 28/01/70 e reconhecida pelo Decreto Federal nº 69.324 de 07/10/71. Hoje, o Colégio de Aplicação está incorporado como órgão suplementar da Universidade Estadual de Londrina (UEL), vinculado academicamente ao Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA), sofrendo gerência acadêmica da Secretaria de Estado da Educação (SEED) e administrativa da Universidade Estadual de Londrina.

Referências

ALVES, Nilda. Imagens de professoras e redes cotidianas de conhecimentos. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 19-36, 2004.

ANDRE, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANTÔNIO, Severino. **Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento**. Diálogos com Prigogine, Morin e outras vozes. São Paulo: Paulus, 2009.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Na tessitura das tramas virtuais: entre histórias, tecnologias e aprendizagens. In. FONSECA, Selva G.; GATTI JÚNIOR, Décio (Org.). **Perspectivas do ensino de história**: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: Edufu, 2011.

BARRETO, Raquel G. **Formação de professores, tecnologias e linguagens**. São Paulo, Loyola, 2002.

CAIMI, Flávia Eloísa. Por que os alunos [não] aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Revista Tempo,** v. 11, n. 21, Niterói, jun. 2006.

CERRI, Luis Fernando. Separando gêmeos: ciência e docência nos currículos universitários de História. **Publicatio UEPG – Ciências Humanas**, Ponta Grossa-PR, v. 12, n. 2, p. 31-40, dez. 2004.

CIAMPI, Helenice. Epistemologia e Metodologia: diálogos interdisciplinares na pesquisa do Ensino de História. In: ARIAS NETO, José Miguel. (Org.). **Dez Anos de Pesquisas em Ensino de História** - VI Encontro Nacional de Pesquisadores. Londrina - PR: Atrito Art, 2005, v. único, p. 122-135.

DE CERTEAU, Michel. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

FENELON, Déa. A questão de Estudos Sociais. **Cadernos do Cedes n. 10 (A prática do ensino de História)**. 4. ed. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade; Papirus, 1994.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **A formação e a prática dos professores de História**: enfoque inovador, mudanças de atitudes e incorporação das novas tecnologias nas escolas públicas e privadas do estado da Bahia – Brasil. Tese (Doutorado em Educação) - Universitat Autônoma de Barcelona, 2004.

FONSECA, Selva G. A formação do professor de História no Brasil. In: ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2., 1996, São Paulo. **Anais**... São Paulo: FEUSP, 1996, p. 103.

_____. **Didática e prática de ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias. In: FERREIRA, A. C.; BEZERRA, H. G.; DE LUCA, T. R. **O historiador e seu tempo**. São Paulo: Edunesp, 2008, p. 223-235.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002, p. 20-28.

MARASCHIN, Cleci. Pesquisar e intervir. **Psicologia & Sociedade,** v. 16, n. 1, p. 98-107, 2004.

MOLINA, Ana Heloisa. **A formação do professor de História**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Marília, São Paulo, 1995.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores: entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 22, n. 74, abr. 2001.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. A formação de professores: os espaços da pós-graduação e da graduação em História. In. FONSECA, Selva G.; GATTI JÚNIOR, Décio (Org.). **Perspectivas do ensino de história**: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: Edufu, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica - História**. Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2014. http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf

PEREIRA, Julio Emilio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade,** Campinas, v.20. n. 68, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**. Unidade teoria prática? São Paulo: Cortez, 2012.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: _____. **Práxis Educativa,** Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, jul.-dez. 2006, p. 07-16.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner**. New York, Basic Books, 1982.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**.** Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério**. Revista Brasileira de Educação,** jan./fev./mar./abr. 2000.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Resolução CEPE n° 40/2005.** Reformula o Projeto Político-Pedagógico do Curso de História: Licenciatura, a ser implantado a partir do ano letivo de 2005.

_____. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de História:** Licenciatura. 2005.

_____. **Regulamento de Estágio Curricular do Curso de História**. Habilitação: Licenciatura. 2005.

_____. **Colégio de Aplicação**. Disponível em: <http://www.uel.br/aplicacao/>. Acesso em: 07 jan. 2014.

Recebido em 30 de junho de 2015
Revisado em 30 de agosto de 2015
Aceito em 02 de setembro de 2015.