

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SENTIDOS DE PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES
(INVESTIGANDO A REFORMA CURRICULAR DA LICENCIATURA
EM HISTÓRIA DA FAFIC, NOS ANOS 2000)

MARCELE XAVIER TORRES

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal do
Rio de Janeiro, como requisito parcial
à obtenção do título de Mestre em
Educação.

ORIENTADORA: PROF^a DR^a MARCIA SERRA FERREIRA

Rio de Janeiro
Verão / 2009

MARCELE XAVIER TORRES

**SENTIDOS DE PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
(INVESTIGANDO A REFORMA CURRICULAR DA LICENCIATURA EM
HISTÓRIA DA FAFIC, NOS ANOS 2000)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Márcia Serra Ferreira
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^a Dr^a Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^a Dr^a Sandra Lúcia Escovedo Selles
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro
Verão de 2009

TORRES, Marcele Xavier

Sentidos de Prática na Formação de Professores: Investigando a Reforma Curricular da Licenciatura em História da FAFIC, nos anos 2000/Marcele Xavier Torres. Rio de Janeiro: UFRJ, FE.2009.

Xi 149 f.: il

Orientadora: Márcia Serra Ferreira

Dissertação (mestrado) – UFRJ/ FE/ Programa de Pós-graduação em Educação, 2009.

Referências Bibliográficas: f.131-134

1. Currículo. 2. Ensino de História. 3. Formação de Professores I. Ferreira, Márcia Serra. II. Universidade Federal do rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

Aos meus pais, Fernando e Penha,
sem os quais nada disso teria sido
possível: nem o começo, nem o meio, nem
o fim.

Ao meu irmão Lucas e ao meu
sobrinho João, por simbolizarem, a cada
dia, a crença em um futuro melhor.

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu destino não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

São infinitas as dívidas que tenho com minha família, meus amigos, meus colegas de trabalho, meus alunos. São ainda, infinitas, as dívidas que preciso reconhecer com a FAFIC, com o CJPII, enfim,... o que fazer para não ser injusto deixando de explicitar a importância de tantas pessoas neste trabalho.

Início, então, registrando o meu eterno agradecimento aos meus pais (Fernando e Penha), pelo incentivo e pela confiança de sempre. Ao meu irmão, Lucas e ao meu sobrinho João que com alegria e inocência me fazem acreditar sempre no melhor da vida.

Os amigos são inúmeros, mas nesse momento, talvez seja a hora de pagar uma dívida, ou talvez parte de uma dívida, agradecendo, antes de tudo, aos amigos Everardo, Neila e Eduardo. A vocês, meu eterno agradecimento pelas oportunidades, pela confiança, pelo incentivo. Devo a vocês grande parte do que sou hoje como pessoa e como profissional. Este trabalho é, sem dúvida, a concretização de um sonho que não foi apenas sonhado por mim, mas que foi sonhado por nós...

Aos meus amigos, **Dayane, Camila, Gracinha, Patrícia, Gabriela, Carlos Magno e Christiane**, professores do Colégio João Paulo II, com quem divido o melhor e o pior da profissão que escolhi. Nossa amizade é essencial a minha vida...

Na UFRJ, desfrutei do privilégio de conviver com o grupo de pesquisa liderado pela professora Márcia Serra. Falo especialmente sobre a Cecília (amiga que conquistei nessa jornada), da Verônica (outra querida amiga), da Letícia, da Daniela, da Mariana Cassab, da Karine e do Wallace.

Também na UFRJ, tive o privilégio de ser aluna da professora Ana Maria Monteiro. Suas contribuições ao longo dessa trajetória e, sobretudo, por

ocasião do Exame de Projeto foram essenciais. De igual modo, agradeço a professora Libânia Nacif Xavier, pelo diálogo nas discussões e pelas contribuições dadas a esse trabalho.

Agradeço ainda, à FAFIC, instituição onde me formei e onde aprendi a ser professora, pelo incentivo pessoal e financeiro. Nesta casa, também tenho muitas dívidas, especialmente, com a professora Regina Coele Sardinha, pelas oportunidades e pela credibilidade em mim depositadas. Além, é claro, do vice-diretor, o professor Luiz Cláudio, da professora Dircéa Gomes (que também, gentilmente, me concedeu entrevistas para este trabalho e disponibilizou todos os documentos da instituição), dos colegas de Coordenação e dos meus alunos, em especial à Amanda, Natália e a Juliana, pela ajuda na transcrição das entrevistas.

Ao CJPII por permitir a realização deste trabalho liberando-me de parte das minhas atividades. Nesta casa, agradeço especialmente à Ir. Lourdes por todas as oportunidades e por todo o incentivo e aos meus alunos que, a cada dia, me renovam com as alegrias, a inocência e as esperanças da juventude.

E, finalmente, meu agradecimento especial à professora Márcia Serra Ferreira, orientadora deste trabalho. Agradeço pela orientação criteriosa, pela compreensão e pela cumplicidade de sempre.

Marcele Xavier Torres

**SENTIDOS DE PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
(INVESTIGANDO A REFORMA CURRICULAR DA LICENCIATURA EM
HISTÓRIA DA FAFIC, NOS ANOS 2000)**

RESUMO

Este trabalho focaliza a formação de professores de História, tomando como referência a experiência empreendida pelo curso de Licenciatura em História da Faculdade de Filosofia de Campos. Nele, investigo a reforma curricular deflagrada no ano de 2004 na instituição, cujo resultado foi a produção de um ‘novo’ currículo para a formação de professores de História. A análise foi produzida a partir do estudo de dois movimentos distintos, porém complementares: o movimento de reforma institucional que vislumbrava uma mudança nos currículos da formação de professores influenciada, sobretudo, pelas novas diretrizes legais; e um movimento interno ao curso de História da instituição. Do ponto de vista teórico-metodológico, o trabalho situa-se no interior de uma concepção sócio-histórica do currículo que toma como referência uma compreensão de mudança como o resultado de uma negociação entre passado e presente. O trabalho também considera a imersão do pesquisador no universo a ser pesquisado, inspirando-se na etnografia. O problema principal tratado por essa pesquisa consiste na produção de novos sentidos de prática elaborados pelo coletivo dos formadores do curso de História da Faculdade de Filosofia de Campos, a partir das tradições institucionais e das histórias individuais de cada um desses sujeitos. Nesse sentido, procura perceber a invenção de uma ‘nova’ tradição de formação a partir da proposição do currículo das práticas. Além da própria literatura que discute as diferentes concepções de prática produzidas historicamente pela formação de professores no Brasil, a pesquisa serviu-se de fontes documentais produzidas pela instituição e, mais especificamente, pela Licenciatura em História, além de entrevistas. Entre disputas e ‘tradições’, percebo a influência de alguns sujeitos sociais, com suas histórias pessoais e profissionais, participando ativamente do processo aqui investigado. No curso

de História, foi possível perceber que, em 2004, a introdução dos componentes curriculares das chamadas Práticas Pedagógicas representou tanto um posicionamento frente à questão identitária do curso quanto a invenção de uma nova tradição formativa, tomando de empréstimo o conceito de “tradição inventada” de Hobsbawn (1985).

Palavras-chave: currículo, ensino de História, formação de professores.

Marcele Xavier Torres

**SENTIDOS DE PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
(INVESTIGANDO A REFORMA CURRICULAR DA LICENCIATURA EM
HISTÓRIA DA FAFIC, NOS ANOS 2000)**

ABSTRACT

This paper focuses on the training of teachers of history, taking as reference the experience undertaken by the course of Master of History, Faculty of Philosophy Field. In it, investigate the curriculum reform in 2004 triggered the institution, whose result was the production of a 'new' curriculum for the training of teachers of history. The analysis was produced from the study of two separate movements, but complete: the movement for institutional reform who seek a change in the curricula of teacher training influenced, especially by new legal guidelines, and an internal movement to the course of history . From a theoretical and methodological, the work is situated within a socio-historical development of curriculum that refers to an understanding of change as the result of a negotiation between past and present. The work also considers the researcher's immersion in the universe to be searched, based on the ethnography. The main problem addressed by this research is the production of new meanings of practice prepared by the group of trainers of the course of History, Faculty of Philosophy de Campos, from the institutional traditions and histories of each individual subject. Accordingly, demand to understand the invention of a 'new' tradition of training from the curriculum proposição practices. Beyond the literature that discusses the different concepts of practice historically produced for training of teachers in Brazil, the research made use of documentary sources produced by the institution and, more specifically, the Master of History, and interviews. Disputes between and 'traditions', understand the influence of some social subjects with their personal and professional histories, participating actively in the process investigated here. In the course of history, it was possible to see that in 2004 the introduction of the curriculum components of the calls was both a teaching position opposite to the

current issue of identity as the invention of a new educational tradition, taking the loan the concept of "invented tradition "from Hobsbawn (1985).

Keywords: curriculum, teaching history, teacher training.

Sumário

Introdução	2
1. Polissemia e Conflito na dimensão prática da formação de professores: a emergência de um problema de pesquisa.....	2
2. Uma digressão de ordem pessoal.....	12
3. Dissertando sobre a relevância e organização da pesquisa.....	17
Capítulo I: Questões Teórico-Methodológicas para uma pesquisa histórica no campo do currículo	23
I.1. Inovações e Tradições: Dialogando com a problemática da mudança.....	23
I.2. A problemática da mudança na Formação de Professores: Refletindo sobre os sentidos de <i>prática</i> historicamente produzidos na área.....	36
I.3. Aspectos metodológicos para uma análise sócio-histórica do currículo.....	56
Capítulo II: A Faculdade de Filosofia de Campos no Contexto da Reforma Curricular: entre mudanças e tradições	64
II.1. Apresentação Inicial.....	64
II.2. A Faculdade de Filosofia de Campos como lugar de tradições.....	67
a. Tomando de empréstimo uma breve narrativa histórica da instituição.....	67
b. Identificando algumas marcas institucionais.....	70
II.3. A Reforma Curricular e a produção do ‘currículo das práticas’.....	76
a. Articulando fatores externos e questões institucionais que permearam a reforma curricular das Licenciaturas.....	76
b. Sentidos de prática em disputa: estabilidade ou mudança?.....	91
Capítulo III: Interpretando sentidos de prática na formação de professores de História pela voz dos sujeitos formadores	109
III.1. Apresentação Inicial.....	109
III.2. O curso de História da FAFIC: a invenção de uma tradição na formação de professores.....	110
III.3. Em busca de um <i>novo</i> modelo formativo: produzindo <i>novas</i> práticas, reinventando tradições.....	130
III.4. Sentidos de <i>prática</i> pela voz dos formadores: consolidando a <i>invenção</i> de uma <i>nova tradição</i> de formação de professores de História.....	141
Considerações Finais	156
Referências Bibliográficas	167
Anexos	177

INTRODUÇÃO

1. POLISSEMIA E CONFLITO NA DIMENSÃO PRÁTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EMERGÊNCIA DE UM PROBLEMA DE PESQUISA

Este trabalho investiga o currículo da formação de professores de História produzido na Faculdade de Filosofia de Campos, instituição localizada na cidade de Campos dos Goytacazes, estado do Rio de Janeiro. Particularmente, focaliza os sentidos de *prática* na formação de professores a partir de um enfoque teórico advindo do campo do Currículo. Seu foco empírico incide sobre o coletivo de sujeitos formadores de um curso específico: a Licenciatura em História da instituição. Pretende, portanto, ‘olhar’ para onde a pesquisa educacional já tem se detido com especial atenção – a formação de professores – e, talvez por isso, em um primeiro momento, o *tema* escolhido possa parecer pouco fértil, a ponto de não oferecer lugares ainda não investigados. De fato, “para quem se encontra solidamente ancorado em muitas certezas e concepções consolidadas, o tema é *bananeira que já deu cacho*”; para outros, no entanto – especialmente aqueles que mantêm uma forte ligação com as questões referentes à escola, sobretudo os professores –, tem sido pertinente considerar que “talvez existam algumas poucas mudas de espécies variadas de bananeiras a serem cultivadas” (ANDRADE, 2006, p. 02).

Em se tratando do presente estudo, o *tema* escolhido é considerado um terreno ainda bastante fértil, por três motivos distintos, porém, complementares: (i) apesar da grande quantidade de trabalhos produzidos acerca da formação de professores, concepções de pesquisa mais recentes, que apostam em uma diversidade de abordagens e na legitimidade de fontes variadas, permitem afirmar que a sua originalidade não está no tema, mas no olhar que a ele se destina (COSTA, 2002); (ii) tal originalidade é reforçada pelo interesse em pensar o tema a partir da análise de um caso específico, a formação de professores proposta pela Faculdade de Filosofia de Campos,

apostando na relação entre o particular e o universal, como sugerem os estudos recentes da micro-história¹; (iii) por fim, faz-se relevante apontar que se trata de uma investigação que olha para a formação de professores a partir de uma Licenciatura específica, possuidora de saberes próprios e diferenciados das demais, qual seja, a Licenciatura em História. Refletindo sobre os motivos anteriormente apontados, os quais caracterizam a fertilidade dessa investigação, uma questão se faz pertinente: *De quais aspectos da formação de professores em História esta pesquisa irá, especificamente, tratar?*

As novas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores propuseram uma reorganização nos currículos dos cursos de Licenciatura em todo o país a partir da segunda metade dos anos de 1990, com data marcada para ser implementada. Essa nova legislação buscou definir a carga horária e o perfil dos conhecimentos considerados importantes para a formação docente. No que se refere à carga horária, por exemplo, a Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 2/2002² propôs que os cursos de formação docente deveriam totalizar um mínimo de 2.800 horas, distribuídas em quatro campos curriculares: (i) 1.800 horas voltadas para os Conteúdos de Natureza Científico-Culturais; (ii) 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado; (iii) 200 horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais; e (iv) 400 horas de Prática como Componente Curricular.

Em relação os Conteúdos de Natureza Científico-Culturais, a legislação os definiu como sendo o momento do currículo e, portanto, da formação, destinado ao estudo dos conhecimentos produzidos pelos diferentes campos disciplinares. Estes deveriam estar distribuídos ao logo de toda a formação. Já o Estágio Curricular Supervisionado, campo prático da formação profissional,

¹ A referência do particular e do universal associa-se às idéias propostas pelo paradigma da Nova História Cultural, inseridos na perspectiva da micro-história que, a partir da segunda metade do século XX, romperam com o paradigma que se propunha globalizante para dar conta de “explicar, no interior do microcosmo eleito como objeto, as relações sociais, usos, comportamentos, práticas e costumes relevantes para aquela investigação” (VAINFAS, 1997, p. 448).

² BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2002. Institui a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Documento disponível no Portal eletrônico do Ministério da Educação em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Último acesso em 02/12/2008.

deveria ocorrer a partir da segunda metade do curso. No que se refere às Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, a legislação sugeriu um foco mais voltado para a produção e para a ampliação dos conhecimentos. Por sua vez, o campo da Prática Como Componente Curricular deveria significar um outro momento *prático* da formação, para além do Estágio Supervisionado.³

A reforma para a formação de professores no Brasil, iniciada a partir da Lei 9394/96 e estruturada por um conjunto de Pareceres e de Resoluções do Conselho Nacional de Educação⁴, sugere um *modelo* de formação que, se não é algo completamente ‘novo’, insere-se em um contexto de mudanças que se fariam refletir na organização de outros modelos formativos. Tal processo pode ser percebido como “evoluindo para o futuro desconhecido”, tal como sugerido por Arendt (1971, p. 28), ganhando forma a partir dos significados atribuídos aos textos legais e cuja novidade estaria materializada na dimensão *prática* dessa formação. Dimensão esta que, ainda que não represente rupturas, se considerada apenas como “um elemento fundamental na seleção dos conteúdos para o desenvolvimento das competências na formação docente” (DIAS & LOPES, 2003, p. 1163), apresenta mudanças importantes ao sugerir, especialmente, a *Prática Como Componente Curricular*.

Valendo-me das análises de Andrade *et al.* (2004), Andrade (2006) e Terreri (2008), percebo o quanto o termo *prática* que aparece nos textos legais é, de fato, polissêmico. Estabelecendo um mínimo de 1.000 horas para a

³ BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento disponível no Portal eletrônico do Ministério da Educação em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Último acesso em 02/12/2008.

Segundo Andrade *et al.* (2004, p.) o modelo formativo pautado na ‘racionalidade prática’ emerge a partir das discussões “sobre uma formação docente que reconhece a complexidade da realidade escolar e que reflete acerca da produção de soluções para problemas da prática que não estão a priori colocados”. Citando os trabalhos publicados por Donald Schon (1983) e Kenneth Zeichner (1993), no qual discutem a ação docente ancorada no princípio da reflexividade, Andrade *et al.* (2004) afirmam que nesse modelo de formação de professores pautado na ‘racionalidade prática’ os professores refletem sobre a sua própria ação prática e, nesse processo, são potencialmente capazes de produzir outros conhecimentos indispensáveis ao ofício docente.

⁴ Refiro-me ao Parecer CNE/CP nº. 9, de 08/05/2001; Parecer CNE/CP nº. 28, de 02/10/2001 (nova redação ao Parecer CNE/CP nº. 21, de 2001); a Resolução CNE/CP nº. 1, de 18/02/2002; e, a Resolução CNE/CP nº. 2, de 19/02/2002.

formação *prática*, divididas entre 400 horas de *Prática Como Componente Curricular*, 400 horas de *Estágio Curricular Supervisionado de Ensino* e 200 horas de *Outras Atividades Acadêmico-Científico-Culturais*, a Resolução CNE/CP 2/2002⁵ multiplicou os seus sentidos e gerou novas ambivalências. Tais ambivalências nos textos e discursos das políticas de currículo, ao invés de serem percebidas nesse estudo como negativas:

Podem produzir deslizamentos de sentidos que favoreçam a leitura heterogênea e diversificada nos diferentes contextos, abrindo espaços, inclusive, para ações diversas da ortodoxia globalizante. Talvez mesmo venham a favorecer, em alguns contextos da prática, ações contestadoras (LOPES, 2005, p. 60).

Sendo assim, a multiplicidade de sentidos que parece ter produzido significados diversos, dando origem a ‘novas’ propostas curriculares para a formação de professores, na verdade são resultantes de um processo “em que ambivalências e antagonismos acompanham o processo de negociar a diferença com o outro. O espaço simbólico da recontextualização passa a ser entendido como um espaço de negociação de sentidos e significados” (LOPES, 2005, p. 59). Tais significados vão, contudo, depender das marcas institucionais (FERREIRA, 2005), dos espaços de negociação ocupados pelos sujeitos e pelos interesses em disputa (GOODSON, 1995).

É nesta direção que este trabalho pretende caminhar, analisando, em um primeiro momento, como se deu o processo de reforma curricular dos cursos de Licenciatura da Faculdade de Filosofia de Campos. Em um segundo momento, investiga, especificamente, os significados atribuídos à dimensão *prática* do currículo em uma experiência formativa em curso, qual seja, a experiência proposta pelo Curso de História da referida instituição.

⁵ BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2002. Institui a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Documento disponível no Portal eletrônico do Ministério da Educação em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Último acesso em 02/12/2008.

Buscando, a princípio, atender às determinações legais, o Curso de História da Faculdade de Filosofia de Campos participou em 2004 de uma *Comissão de Estudos da Legislação para as Licenciaturas* da instituição. Tal comissão foi formada com o objetivo inicial de reunir representantes desses cursos⁶ que, na ocasião, eram oferecidos pela referida unidade de ensino, para discutir a reforma curricular, como propunham as determinações legais. Além disso, as discussões foram realizadas em meio a uma nova realidade do ensino superior em Campos que, nos anos de 1990, cresceu de forma expressiva, afetando a vida da instituição que, embora não fosse uma instituição de mercado, estava no mercado, aspecto que detalharei melhor no Capítulo II. Nesse momento, conforme análise já iniciada em Torres (2008), dois projetos hegemônicos expressariam, na instituição, distintas concepções acerca daquela dimensão curricular *prática*: um projeto representando o interesse institucional em propor um ‘novo’ currículo a partir da inserção do componente *prática*; e um outro representando o grupo daqueles para os quais a formação de professores deveria priorizar os conhecimentos específicos de suas respectivas áreas disciplinares.

Para o primeiro grupo – aquele que liderava o processo de reforma –, o espaço proposto para a dimensão *prática* do currículo pelos Pareceres e pelas Resoluções do Conselho Nacional de Educação foi interpretado como um momento da formação a ser ocupado pelas discussões trazidas do campo educacional. Entretanto, para o segundo grupo – representado pelos professores que defendiam a primazia dos conhecimentos disciplinares –, as declarações que são pronunciadas no bojo das reuniões para a reforma curricular são marcadas por uma visão que expressa concepções ligadas a um suposto ‘mito

⁶ Em 2004, a Faculdade de Filosofia de Campos, Unidade Operacional do Centro Universitário Fluminense, oferecia cinco cursos de formação específica de professores, a saber: História, Matemática, Língua Portuguesa (com habilitação para Português-Inglês, Português-Espanhol e Português-Literatura), Filosofia e Pedagogia. Atualmente, a referida instituição oferece, também, a licenciatura em Artes Visuais que iniciou com sua primeira turma em 2006, não participando, portanto, das discussões que precederam a Reforma dos currículos.

da conformidade hierárquica⁷ em detrimento de um conhecimento, por assim dizer, mais focado na cultura escolar.

Pode-se admitir que a *prática* definida conceitualmente como o momento de instrumentalização técnica dos professores esteve diretamente associada a uma formação organizada sob os pilares do modelo da racionalidade técnica, o qual insistiu na hierarquização do saber acadêmico em relação ao saber escolar e na validade da preparação técnica para uma habilitação profissional. Segundo Andrade (2006, p. 49), nesse modelo formativo, a relação entre teoria e prática, de professor e de formar, “trazem todas a marca original da supervalorização, ou melhor, da sacralização do conhecimento científico e legitimado, que subordina a técnica (como ciência aplicada) que subordina a prática (como aplicação da técnica)”.

A literatura sugere, ainda, uma outra definição para o conceito de *prática*, articulando-a a uma atividade teórica. Segundo Pimenta (1995), “os estudos têm superado os pressupostos da racionalidade técnica e caminhado na direção de uma racionalidade crítica” e, nesse sentido, o conceito de prática se refere a um momento da formação no qual a relação teoria e prática passa a ser valorizada na perspectiva de reconhecer a importância dos saberes da experiência. Se a leitura dos documentos legais não explicita um único conceito de *prática* e, mais especificamente, uma clara definição para o *novo* componente curricular a ser incorporado aos currículos da formação docente – qual seja, a *Prática Como Componente Curricular* –, na literatura, as definições acerca do conceito de *prática* também seriam igualmente múltiplas e polissêmicas.

⁷ Essa expressão foi utilizada pela professora Carmem Teresa Gabriel em curso ministrado pela mesma no Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História realizado, em 2004, no Rio de Janeiro. Na ocasião, a professora se referia ao maior *status* atribuído ao conhecimento cientificamente legitimado da História, tomado como referência principal para pensar as questões relacionadas à História ensinada e aos conhecimentos divulgados pelos livros didáticos da área. De igual modo, tomo essa expressão como emblemática nas disputas que marcaram o processo de reforma curricular da Faculdade de Filosofia de Campos em 2004, uma vez que parte dos sujeitos que vivenciaram tal reforma lideraram um movimento em defesa dos conhecimentos acadêmicos referentes a cada área disciplinar da formação de professores apostando na relevância indispensável de tais conhecimentos em detrimento dos demais saberes que constituem a profissão docente.

Aproximando-se de definições propostas pela literatura, ao mesmo tempo em que sugeriam propostas para a *Prática Como Componente Curricular* que pareciam manter fortes relações com as *tradições institucionais*, entendo que o processo de reforma curricular realizado na Faculdade de Filosofia de Campos caracterizou-se, também, pela busca por *recursos e status*, representando, portanto, um momento de disputas entre sujeitos. Caberia, então, perguntar:

- (i) Que fatores foram determinantes para a definição dos significados para a dimensão *prática* dos currículos das licenciaturas da instituição?
- (ii) Que concepções de *prática* circularam nos discursos produzidos pelos diversos sujeitos envolvidos no percurso da reforma?
- (iii) Que elementos da tradição institucional estiveram presentes no processo de definição do lugar da *prática* no *novo* currículo?
- (iv) Em que sentido os lugares ocupados pelos sujeitos que atuam na instituição investigada foram determinantes neste processo?
- (v) Que projetos de instituição e de formação encontravam-se em disputa?

Apoiando-se em Goodson (1995 e 1997), Ferreira (2005), ao analisar a história da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II, sugere uma investigação do currículo que considere “a importância de se tomar como referência a análise dos mecanismos de estabilidade e de mudanças curriculares, (...) associando aspectos internos e externos aos diferentes grupos disciplinares e institucionais”. Afinal, de acordo com Goodson (1997), as disciplinas são construídas “social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais à medida que prosseguem as suas missões individuais e coletivas”. Considerando a especificidade do presente trabalho, que não trata de uma única disciplina escolar, mas de um conjunto de disciplinas de um currículo acadêmico, buscarei dialogar com esses autores para pensar nas questões anteriormente explicitadas.

Assim, buscando atingir o objetivo principal desse estudo – qual seja, a compreensão dos sentidos de *prática* expressos na formação de professores e, particularmente, na formação de professores de História –, tenho por finalidade analisar o movimento da reforma curricular no curso de Licenciatura em História da Faculdade de Filosofia de Campos. Meu intuito é compreender de que forma as marcas institucionais e o lugar ocupado pelos sujeitos que lideraram o processo de reforma se misturaram às questões externas para construir um *novo* currículo (GOODSON, 1995), produzindo sentidos para a dimensão *prática*. Especificamente, busco entender como, a partir da referida reforma, o curso de Licenciatura em História propôs um currículo *diferente* do que existia anteriormente, sobretudo no que se refere à dimensão *prática* desse currículo.

Embora não tenha a referência exata da totalidade dos cursos que já fizeram a reforma curricular no Brasil, nem tampouco saiba precisar todos os significados atribuídos à formação de professores a partir da inserção do componente curricular denominado *prática*, o Projeto Pedagógico do já mencionado curso de Licenciatura em História, produzido em 2005 no bojo de uma reforma institucional⁸, propõe uma interpretação para a dimensão *prática* do currículo e, mais especificamente, sobre a *Prática Como Componente Curricular*, que ora parece romper com antigas formulações teóricas encontradas na literatura, ora reafirma marcas históricas produzidas pelos sujeitos acerca do tema.

Com um currículo dividido em três núcleos – *Núcleo Comum*, *Núcleo de Formação Específica* e *Núcleo de Formação Profissional*⁹ –, esse curso criou um conjunto de disciplinas as quais chamou de *Práticas Pedagógicas*, que vêm ocupando o espaço da *Prática Como Componente Curricular*. Esse novo espaço curricular passou, portanto, a ser constituído por oito novas disciplinas, cujo enfoque é explicitado pelos subtítulos e ementas do Curso de

⁸ A Reforma institucional é formalmente iniciada em março de 2004 e os currículos foram reformulados (pelo menos em seu sentido prescritivo) começam a organizar a formação a partir de 2005.

⁹ Ver Matriz Curricular em anexo.

História. Assim, no ‘novo’ currículo analisado, constam os seguintes componentes da *Prática Pedagógica*, os quais foram distribuídos ao longo dos oito períodos letivos do curso¹⁰, a saber:

1. Prática Pedagógica I (Oficina de Ensino);
2. Prática Pedagógica II (Ensino de História);
3. Prática pedagógica III (Metodologia e Produção de Saberes);
4. Prática Pedagógica IV (Ensino de História Local);
5. Prática Pedagógica V (Materiais Didáticos);
6. Prática Pedagógica VI (Laboratório de História Antiga e Medieval);
7. Prática Pedagógica VII (Laboratório de História do Brasil, América e África);
8. Prática Pedagógica VIII (Laboratório de História Moderna e Contemporânea).

Se, em um primeiro momento, as questões anteriormente explicitadas se fizeram pertinentes para sinalizar a análise que desejo realizar acerca do processo de reforma curricular na Faculdade de Filosofia de Campos, nesse segundo momento, após apresentar alguns aspectos dessa mesma reforma, outras questões se fazem igualmente relevantes:

(i) Se tanto na legislação quanto na literatura educacional o termo *prática* é polissêmico e ambivalente, como as suas várias concepções influenciaram a reforma curricular do curso de Licenciatura em História da instituição?

(ii) Como se deram as disputas e as negociações de sentidos pelos sujeitos?

(iii) No caso específico do curso de Licenciatura em História da Faculdade de Filosofia de Campos, em que medida as *Práticas Pedagógicas* criadas estariam ligadas a uma *nova* concepção de formação na instituição?

¹⁰ Em 2006, o tempo de duração de todas as licenciaturas foi reduzido de 8 para 7 períodos. Entretanto, as Práticas Pedagógicas se mantiveram em número de oito, tendo os alunos no 4º período do Curso, duas dessas disciplinas.

Nesse sentido, as discussões sobre as mudanças propostas pela legislação para a formação de professores representariam um momento de ruptura, uma ocasião favorável às negociações entre os sujeitos para a construção de um currículo que pudesse expressar suas concepções. Mas, mais uma vez, caberia perguntar: quais seriam essas concepções? Que idéias fertilizaram esse debate? Será que a *nova* proposta curricular – cuja ‘novidade’ seria representada, principalmente, pela organização dos componentes curriculares denominados Práticas Pedagógicas – não significaria, necessariamente, uma reforma estrutural, já que os sentidos atribuídos a cada uma delas dependeriam, em grande parte, dos sujeitos que a realizam? Essas disciplinas não poderiam representar, portanto, um espaço onde convivem, simultaneamente, tradições e ‘novidades’? Ou ainda, dialogando com Ferreira (2005 e 2007), elas não poderiam representar espaços de estabilidades na criação do ‘novo’ e, simultaneamente, de mudanças no currículo já existente?

De acordo com Silva (2005, p. 08), em uma análise histórica do currículo, é preciso interpretá-lo não “como resultado de um processo evolutivo, de contínuo aperfeiçoamento em direção a formas melhores e mais adequadas”. Além disso, uma análise histórica permite que se realize uma pesquisa “atenta dos significados que podem ter sido atribuídos às mesmas palavras, desconfiando dos relatos que tendem a atribuir a palavras e conceitos (...) significados fixos e permanentes” (SILVA, 2005, p. 08).

Refletindo sobre o significado e as finalidades dos estudos em História do Currículo e das Disciplinas Escolares, penso que agora posso responder com mais propriedade a pergunta apresentada no início desta seção, a qual versa sobre os aspectos específicos da formação de professores em História que esta pesquisa aborda. Pois bem, trata-se de um trabalho que olha para os sentidos atribuídos à dimensão *prática* do currículo do curso de Licenciatura em História da Faculdade de Filosofia de Campos, a partir de um processo de reforma curricular mais amplo promovido pela instituição em 2004. Para tanto, buscarei dialogar com os estudos do campo do Currículo, apostando na fertilidade do olhar sobre as questões externas para pensar tanto os embates no

interior da História e do ensino de História quanto as disputas institucionais existentes na Faculdade de Filosofia de Campos e, mais especificamente, na referida Licenciatura (FERREIRA, 2005). A idéia é compreender, tal qual Ferreira (2005), como essas disputas no interior da instituição expressam um movimento social, além de identificar elementos singulares para pensar a organização do currículo da Licenciatura em História.

2. UMA DIGRESSÃO DE ORDEM PESSOAL

Posto que não há leituras inocentes, comecemos por confessar de que leituras somos culpados (ALTHUSSER, 1969).

O historiador Ciro Cardoso (1988), ao propor um caminho para a formulação e a delimitação teóricas de um tema de pesquisa, afirma a importância de explicitar, dentre outros, as questões do que chamou de “interesse pessoal”. Talvez porque, para o autor, a “formulação racional do problema” parece suceder o momento em que este se revela à experiência individual. Assim, tomando por base a referida afirmação, essa seção propõe não um relato de vida pessoal, mas o anúncio de minhas motivações individuais que, em grande parte, dialogam com minha trajetória profissional. Afinal, é preciso dizer que, para mim, a formação inicial e o início da carreira docente foram determinantes no interesse e na escolha da problemática, do objeto e das questões de estudo.

Caberia, portanto, indagar: do ponto de vista pessoal, como o problema desta pesquisa foi sendo produzido? Certamente, com pretensões iniciais que divergiram daquelas de parte dos colegas de turma – para os quais a formação inicial representava um caminho de acesso ao universo da pesquisa –, uma vez que, ao ingressar no curso de Licenciatura em História da Faculdade de Filosofia de Campos, já estava realmente interessada na docência. Mas o que era a docência senão uma atividade realizada por uma espécie de especialista, um profundo conhecedor daquilo que se propunha a ensinar? Meu desejo era

pelo magistério, mas a compreensão sobre o que deveria aprender na graduação se confundia com os propósitos de um curso que pretendia formar também o historiador de ofício, ainda que tal finalidade não fosse explícita, uma vez que não era objeto de certificação pela instituição de ensino superior que é foco desse estudo.

Entre os professores que atuavam como formadores, um conflito de identidades parecia explícito: alguns afirmavam serem historiadores sem, contudo, produzirem conhecimentos legitimados por aqueles que seriam os seus pares; outros discordavam dessa posição, mas não explicitavam claramente, pelo menos para nós, alunos graduandos daquele curso, uma identidade profissional alternativa. Além disso, para além dessa questão, o fato é que, em minhas lembranças como estudante de Licenciatura, percebo como o centro do processo formativo concentrava-se nos conhecimentos específicos da História, ainda que o universo da pesquisa historiográfica fosse uma realidade visivelmente longínqua.

Mas, se é verdade que esse universo da pesquisa historiográfica não era uma realidade muito conhecida para os alunos da turma que se graduou na Licenciatura em História no ano de 2000, também é verdade que a concepção do que a formação deveria ser estava relacionada, principalmente, a idéias que priorizavam “os conhecimentos abstratos que assumem *status* mais elevado na hierarquia dos conhecimentos que o currículo tradicional da formação profissional” (SCHON, 1992, p. 22 *apud* ANDRADE, 2002, 35). Nesse contexto, contudo, meus caminhos tomariam outros rumos, sobretudo a partir do quarto ano de faculdade, ocasião em que me inseri como monitora da Coordenação do Curso de História e bolsista de Iniciação Científica de um projeto em parceria entre a Faculdade de Filosofia de Campos e a Fundação Estadual Tecnológica do Norte-Fluminense¹¹, o qual se propunha a analisar a formação de professores e a expansão do ensino superior no município.

¹¹ A Fundação Estadual Tecnológica do Norte-Fluminense, FENORTE, é ligada à Universidade Estadual do Norte-Fluminense e, desde 2003, tem estimulado a pesquisa na região, concedendo bolsas de diferentes níveis para projetos de pesquisa vinculados a

A partir desse momento, o contato com a literatura produzida acerca da formação de professores foi determinante em minha graduação, tendo assumindo ainda mais sentido na medida em que a realidade da formação entrava em conflito com o universo da prática profissional, seja pela experiência do estágio curricular, seja pelo início da carreira docente em um município próximo. Paralelamente, os conflitos vivenciados no início da atividade profissional, os quais foram provocados por aspectos como falta de experiência e por visões idealizadas da escola, encontravam algumas respostas na disciplina denominada *Prática de Ensino*, momento importante pelas discussões que sugeria acerca dos saberes docentes, da cultura escolar e da especificidade da história ensinada.

Tendo concluído a graduação, permaneci na Faculdade de Filosofia de Campos, já que ingressei no *lato sensu* em História Moderna e mantive o vínculo com o projeto de pesquisa já mencionado. Mas, a essa altura, meu interesse pelas questões específicas da pesquisa histórica já não tinha a mesma relevância. Os sentidos da história ensinada eram outros, construídos em parte pelas reflexões que produzia no diálogo com autores como Monteiro (2000 e 2002), Gabriel (2002), Tardif (1991, 1999 e 2002), Forquin (1992), Chervel (1990), Chevillard (1995), entre outros, mas também pela rápida oportunidade de ingressar no universo de ação profissional. Estava claro que a formação de professores precisava oferecer algo a mais sem, contudo, ignorar a relevância dos conhecimentos específicos do campo disciplinar da História.

Logo após concluir a especialização – isto é, em 2005 –, pude me inserir como formadora no curso de História da Faculdade de Filosofia de Campos. Isso ocorreu justamente no momento em que o curso implementava um novo currículo para a Licenciatura, o qual foi reformulado, pelo menos inicialmente, em função dos Pareceres e das Resoluções do Conselho Nacional

de Educação para a formação de professores.¹² Esse novo currículo, como já dito anteriormente, ficou organizado em torno de três núcleos, a saber: (i) o *Núcleo Comum*; (ii) o *Núcleo Acadêmico*; e (iii) o *Núcleo Profissional*. No *Núcleo Comum*, ocuparam espaços as disciplinas consideradas, pela direção de graduação da instituição, comuns a todas as licenciaturas: Didática, Estrutura, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia, Antropologia e Língua Portuguesa. Já no *Núcleo Acadêmico*, concentraram-se as disciplinas específicas da área do conhecimento, e no *Núcleo Profissional*, ficaram os componentes curriculares da *Prática Pedagógica*. Particularmente, esse último núcleo – composto pelas *Práticas Pedagógicas*¹³ – aparecia como um *novo* espaço curricular que sugeria, para além do lugar destinado às disciplinas específicas da História e das Ciências da Educação, a inserção de um Núcleo de Formação Profissional que deveria aproximar a formação da profissão.

No interior do curso de História, mesmo sabendo que tais *Práticas Pedagógicas* seriam implantadas gradativamente, articulou-se a idéia de montar um ementário que direcionasse as mesmas ao longo de todos os períodos do curso. Naquele momento, pareceu importante organizar um projeto que pudesse sugerir o que cada uma das práticas poderia discutir, até porque, a cada período, um novo professor seria incorporado ao grupo, se responsabilizando pelos componentes da *Prática Pedagógica*. Entretanto, algumas questões não tardaram a aparecer, tais como: O que especificamente ensina um professor de História? Qual a origem dos conhecimentos que ensinamos na condição de professor? Em que consiste a especificidade do trabalho docente? O que deve saber um professor que atua com o componente da *Prática Pedagógica*?

¹² Refiro-me ao Parecer CNE/CP n.º. 9, de 08/05/2001; Parecer CNE/CP n.º. 28, de 02/10/2001 (nova redação ao Parecer CNE/CP n.º. 21, de 2001); a Resolução CNE/CP n.º. 1, de 18/02/2002; e, a Resolução CNE/CP n.º. 2, de 19/02/2002.

¹³ O Curso de História chama de *Práticas Pedagógicas* os componentes curriculares que fazem parte do *Núcleo Profissional* e que totalizam 414 horas. No currículo posto em curso em 2005, foram organizadas oito *Práticas Pedagógicas*, sendo oferecida uma para cada período do curso.

Além dessas questões, a criação dos componentes curriculares denominados de *Prática Pedagógica* explicitou dois pontos de resistência: uma manifestada pelo curso de Pedagogia – curso de tradição na Faculdade de Filosofia de Campos e no próprio município –, que reivindicava o direito de organizar todas essas disciplinas de caráter prático dos cursos de Licenciatura, confundindo-as com as disciplinas organizadas a partir das Ciências da Educação; e outra expressada por uma parte dos formadores do curso de História, que insistiam na idéia de que, para formar um professor especialista, bastava trabalhar na perspectiva dos conhecimentos de natureza científica, específicos da História.

A essa altura, minha experiência vivenciada no ‘chão da escola’, logo após a formação universitária, já me permitia sugerir algumas idéias, mas é verdade que, apesar da clareza sobre a necessidade de pensar algo que aproximasse os licenciandos da escola ainda durante a formação, ainda não sabia muito bem o que fazer. Das discussões realizadas no interior da instituição, originou-se a distribuição dos componentes curriculares das *Práticas Pedagógicas* e o desdobramento nas temáticas explicitadas nos subtítulos das mesmas. Assim, a partir de 2005, o ‘novo’ currículo passou a representar tanto para os alunos graduandos quanto para os professores formadores um espaço de ricas experiências formativas. Ao mesmo tempo, os espaços curriculares ocupados pelos componentes curriculares das *Práticas Pedagógicas* foram se constituindo em importante *lócus* de observação do ‘novo’ currículo.

A possibilidade de apresentar e de debater minhas experiências formativas em alguns encontros, congressos e seminários na área¹⁴ contribuíram para construir o objeto dessa pesquisa, nascendo, portanto, das

¹⁴ As experiências produzidas no interior do curso de História da Faculdade de Filosofia de Campos, a partir de 2005, foram levadas, sob forma de artigo, para alguns congressos que se propunham a discutir questões referentes ao ensino de História e à formação de professores, quais sejam: (i) VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços; (ii) III Seminário de Educação - memórias, histórias e formação de professores; (iii) VIII Encontro Nacional dos Pesquisadores do ensino de História: Metodologia e Novos Horizontes; entre outros. As discussões travadas nesses encontros foram de grande relevância para a construção do objeto dessa pesquisa.

questões de “interesse pessoal” das quais nos fala Cardoso (1988). Os estudos em Educação e, particularmente, no campo do Currículo, além de leituras da própria História, permitiriam recortar o tema e delimitar esse objeto do ponto de vista teórico.

3. DISSERTANDO SOBRE A RELEVÂNCIA E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Talvez o maior desafio deste trabalho seja o de buscar as justificativas que legitimem a importância de uma iniciativa de pesquisa acadêmica cujo olhar se direciona a um caso específico. Conforme explicitado na introdução, o tema desse trabalho é a formação de professores. É, contudo, a formação de professores pensada a partir de uma experiência singular, aspecto ainda mais acentuado por se tratar de uma instituição que se poderia considerar ‘periférica’, já que não se trata de uma universidade pública dos grandes centros urbanos. Entretanto, algumas referências dos campos historiográfico e educacional me permitem pensar em justificativas cuja ordem de apresentação não se relaciona a níveis de relevância.

Considerando o debate historiográfico atual, os trabalhos sobre a História Cultural¹⁵ (ou Nova História Cultural) diretamente ligados à micro-história tornaram legítimos os estudos de casos particulares, apostando no princípio que refuta “o relativismo, o irracionalismo e a redução do trabalho do historiador a uma atividade puramente retórica que interprete os textos e não os próprios acontecimentos” (LEVI, 1992, p. 136). Nesse sentido, mesmo reconhecendo a especificidade deste trabalho – isto é, de uma pesquisa inserida no campo educacional –, por que não apostar na possibilidade de produzir uma análise que, ao tratar do particular, se vincule a processos maiores?

Segundo Levi (1992, p. 139), “o princípio unificador de toda pesquisa micro-histórica é a crença em que a observação microscópica revelará fatores previamente não observados”, o que não aconteceria em uma abordagem

¹⁵ Ver Cardoso & Vainfas (1997).

tradicional. O olhar para uma dimensão específica e, por assim dizer, micro-histórica – como as disputas que direcionaram a reforma curricular e o caso de formação proposto pelo curso de História da Faculdade de Filosofia de Campos – serve, assim, para registrar uma série de acontecimentos ou fatos significativos que, de outra forma, seriam imperceptíveis. Além disso, permite que tais fatos sejam interpretados pela inserção em contextos mais amplos, ou seja, na trama dos debates acerca da formação de professores a partir da inserção das 400 horas de *Prática Como Componente Curricular*.

Do ponto de vista educacional, outra justificativa está relacionada à reabertura dos debates sobre a formação de professores a luz de um novo contexto sócio-político e educacional, questão explicitada, entre outros aspectos, pela publicação da nova legislação sobre o tema no país.¹⁶ Uma terceira possibilidade de justificativa encontra-se na própria natureza da instituição investigada. Embora esta pesquisa esteja sendo possibilitada por uma via de acesso empírica muito específica, a Faculdade de Filosofia de Campos organizou-se como uma instituição que assumiu e tem assumido um importante papel na formação de professores no Brasil, desde a sua fundação nos anos de 1960. Afinal, segundo Andrade & Nunes (2007, p.3), “nesses mais de 40 anos de sua existência, o curso de História em particular, e os demais cursos da FAFIC em geral, vêm suprimindo a demanda de docentes para as redes pública e privada de toda a região norte-fluminense”.

A criação desta instituição insere-se em um movimento mais amplo, iniciado nos anos de 1960, de abertura de instituições isoladas, de natureza fundacional e de inserção local, que acabaram por produzir um modelo de formação de professores próprio e, portanto, distinto das unidades que eram criadas no interior da estrutura da universidade, produzindo práticas e *inventando tradições* (HOBSBAWN, 1985). Nesse sentido, não se trata de olhar para um lugar qualquer, mas para uma instituição responsável pela formação de professores que traz, entre outros aspectos, a marca dos processos

¹⁶ Refiro-me ao Parecer CNE/CP nº. 9, de 08/05/2001; Parecer CNE/CP nº. 28, de 02/10/2001 (nova redação ao Parecer CNE/CP nº. 21, de 2001); a Resolução CNE/CP nº. 1, de 18/02/2002; e, a Resolução CNE/CP nº. 2, de 19/02/2002.

de *recrutamento endógeno*¹⁷ de docentes para o preenchimento de seus quadros, e de uma formação estritamente preocupada com a formação de professores, posto que a pesquisa nunca foi uma prática e, tampouco, uma preocupação.

Buscando uma articulação entre o olhar para o *micro* (ou o particular) e a natureza da instituição que servirá de *lócus* de investigação, caberia, portanto, perguntar: não seria este um lugar privilegiado e legítimo para a pesquisa sobre a formação de professores? Se é verdade que o paradigma da História Cultural validou academicamente as pesquisas cujo foco concentra-se na escala *micro*, também é verdade que os “detalhes aparentemente marginais e irrelevantes são formas essenciais de acesso a determinada realidade” (CHALHOUB, 2003, p. 17), ainda mais relevante por se tratar de um caso de formação proposto por uma instituição historicamente situada em um movimento de ampliação do ensino superior no Brasil (ANDRADE & NUNES, 2007).

Poderia, então, afirmar que a especificidade desta pesquisa reside no lugar para onde o olhar se destina (uma instituição singular – a Faculdade de Filosofia de Campos), ao mesmo tempo em que olha para um curso de formação de professores especialistas: a Licenciatura em História. Nesse sentido, encontramos na pesquisa educacional outra justificativa para este trabalho. Afinal, segundo análise produzida por André *et al.* (2002), na qual foram analisados 284 resumos de dissertações e teses, 115 artigos publicados em 10 periódicos e 70 textos apresentados na ANPEd, os trabalhos sobre formação docente permaneceram, durante a década de 1990, “mais ou menos estável, entre 5 e 7% do total dos trabalhos produzidos” (ANDRÉ, 2002, p. 605-606).

¹⁷ Andrade (2005) identifica que o principal mecanismo de recrutamento de professores para a composição do quadro docente da Faculdade de Filosofia de Campos é a contratação de ex-alunos. Depois de formados e tendo construído alguma experiência no Ensino Fundamental e Médio, esses professores, antigos alunos, retornam à instituição, transformando-se em formadores. Nesse processo, é possível identificar mecanismos de reprodução de antigas *tradições* na instituição aqui investigada. De modo semelhante, Ferreira, Gomes & Lopes (2001) e Ferreira (2005) percebem esses mecanismos e os analisam como estabilizadores dos currículos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e do Colégio Pedro II, respectivamente.

Além disso, de acordo com a análise supramencionada, “a grande parte desses estudos trata do tema da formação inicial (76%), procurando avaliar os cursos de nível médio ou superior que formam docentes”. André *et al.* (2002) identificaram, no entanto, que, dentre os 115 artigos publicados no período, apenas 12% (14 trabalhos) tratam da formação de professores a partir das licenciaturas específicas, enquanto, por exemplo, 28,7% dos trabalhos priorizam temáticas acerca da identidade e da profissionalização docente e 26% investigam processos de formação continuada. Concluindo sua análise, André *et al.* (2002) buscou perceber quais temas tiveram maior enfoque nos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho sobre Formação de Professores da ANPEd, no período entre 1992 e 1998, evidenciando que:

Os principais temas abordados nestes textos foram: a Formação Inicial, com um total de 29 textos (41,4%); Formação Continuada, com 15 textos (21,2%); Identidade e Profissionalização Docente, com 12 textos (17,1%); Prática Pedagógica, com 10 textos (14,2%); e Revisão de Literatura, com 4 textos (5,7%). (ANDRÉ *et al.*, 2002, p. 13)

Ou seja, a análise de André *et al.* (2002) aponta para dois dados que fortalecem a relevância dessa dissertação: em primeiro lugar, o fato de que as pesquisas produzidas pelo campo educacional pouco têm priorizado a temática da formação de professores; em segundo lugar, a pouca produção acerca de licenciaturas específicas. Percebendo, então, que tanto o tema geral dessa pesquisa – a formação de professores – quanto o seu objeto específico – a Licenciatura em História de uma determinada instituição, isto é, da Faculdade de Filosofia de Campos – ainda merecem significativa atenção, ratifico a importância de estudos que, como esse, ampliam e diversificam as produções nesta área.

Para finalizar esta introdução, resta uma palavra sobre a estrutura e a organização do texto. Assim, no capítulo que inicia este estudo, busco elementos teórico-metodológicos para analisar a reforma ocorrida na Faculdade

de Filosofia de Campos a partir da problemática da *estabilidade* e da *mudança* curriculares, bem como de discussões acerca da *invenção* de *novas tradições* como um processo de negociação com antigas tradições. Para tanto, dialogo, principalmente, com os trabalhos de Goodson (1995 e 1997); Popkewitz (1997); Ferreira (2005 e 2007); Silva (1995) e Ferretti (1995). Ainda nesse capítulo, procuro compreender como essa problemática da mudança tem sido discutida em relação à formação de professores, sobretudo, no que se refere à produção de sentidos de *prática*. Nesse momento, dialogo com os trabalhos de Andrade *et al.* (2004); Andrade (2006); Pimenta (2006 e 2008); Monteiro (2000, 2002 e 2007); Terreri (2008) e Contreiras (2002). Exponho, dessa forma, as discussões teóricas que norteiam meu olhar para a compreensão do processo de reforma curricular analisado como um movimento de negociação entre os sujeitos envolvidos e dos sentidos produzidos para a dimensão *prática* da formação, e que considera o peso da tradição institucional e dos interesses em disputa.

Já no Capítulo II, analiso o movimento de reforma curricular dos cursos de Licenciaturas da Faculdade de Filosofia de Campos, iniciado em 2004, que deu origem ao ‘novo’ currículo da Licenciatura em História, com a introdução, dentre outros aspectos, das 414 horas de *Prática Como Componente Curricular*. Nesse capítulo, busco perceber como que tal movimento é marcado pelas *tradições* construídas historicamente na instituição, bem como pela influência de movimentos externos que, direta ou indiretamente, acabaram permeando toda a reforma curricular, quais sejam: a legislação para a formação de professores; a expansão do ensino superior em Campos do Goytacazes; e as produções do campo educacional que passaram a ampliar as discussões em torno da especificidade do conhecimento escolar e da cultura escolar.

No Capítulo III, articulando diferentes fontes, procuro compreender a construção dos sentidos de *prática* construídos pelos sujeitos formadores do curso de Licenciatura em História, em suas iniciativas formadoras no interior dos componentes das *Práticas Pedagógicas*. Em um primeiro momento, analiso a história do referido curso na instituição a partir de seus projetos

pedagógicos e de outros documentos do Curso de História, detendo-me aos embates travados entre os sujeitos formadores desse curso, sobretudo, a partir dos anos de 2000, momento em que os documentos analisados sinalizam para a construção de uma identidade mais focada na formação de professores, em detrimento a uma formação cujo foco era a bacharelado. Em um segundo momento, procuro perceber como essa identidade foi construída a partir da produção de um novo currículo para a formação de professores [o currículo das práticas]. Para tanto, tomo os depoimentos dos professores formadores do Curso de História da Faculdade de Filosofia de Campos em uma tentativa de dar voz a tais sujeitos produtores de ‘novos’ sentidos para a formação de professores.

Por fim, em minhas considerações finais, retomo algumas das discussões desenvolvidas ao longo do trabalho e aponto para as conclusões a que este estudo me permitiu chegar. Também sinalizo para a contribuição deste estudo tanto para o campo do currículo, quanto para a História da Educação.

CAPÍTULO I

QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA UMA PESQUISA HISTÓRICA NO CAMPO DO CURRÍCULO

I.1. INOVAÇÕES E TRADIÇÕES: DIALOGANDO COM A PROBLEMÁTICA DA MUDANÇA

As histórias começadas e desempenhadas pelos homens (...) não voltam para trás no sentido daquilo que era anteriormente conhecido, mas evoluem para um futuro desconhecido, tal fato, dizíamos, deve a sua existência, não a uma especulação teórica, mas a uma experiência política e ao curso dos acontecimentos reais. (ARENDRT, 1971, p. 51-54).

A idéia de um ‘novo’ perfil para a formação de professores, proposto pelas diretrizes legais divulgadas no final dos anos de 1990 e início dos anos de 2000, é questionada por Dias & Lopes (2003, p. 1165) quando observam, nesses documentos, “algumas das finalidades sociais já conhecidas e outras resultantes de um contexto diferente, conservando-se assim, ao mesmo tempo, elementos de tradição e de renovação”. Se é verdade que a reforma proposta pelos Pareceres e pelas Resoluções do Conselho Nacional de Educação apresentam elementos de *tradição* e de *renovação*, também é verdade que, como sugere Hanna Arendt (1971, p. 21) em um estudo sobre a revolução americana, “nenhuma mudança política lhe parece capaz de realizar qualquer coisa de inteiramente novo”. Nesse sentido, não seria o ‘novo’ o resultado de uma negociação entre o passado e o presente? Ou, ainda, um produto de elementos de antigas tradições ressignificadas pela influência de ‘novos’ elementos que sugerem uma renovação e/ou mudança?

Em referência à epígrafe que inicia esta seção, as histórias produzidas pelos homens não apenas evoluem para um futuro desconhecido, como

também estão em constante mudança. Tais mudanças, no entanto, não se realizam com a ‘morte’ do que os homens, em seus diferentes níveis de relações sociais, produziram. Afinal, nada muda tão densamente a ponto de sugerir algo completamente novo, mas se realiza por meio da interação entre tradição e transformação através dos processos de produzir e de reproduzir a sociedade (POPKEWITZ, 1997). Nesse sentido, o ‘novo’ não é o que resulta de uma mudança global em todos os segmentos de uma sociedade, nem tampouco está em uma transformação radical promovida por uma instituição. As novidades guardam elementos de tradições e as mudanças para acontecerem, precisam encontrar espaços ou elementos de estabilidade, uma vez que ambas – a mudança e a estabilidade –, de acordo com Ferreira (2005, p. 06), “não são processos excludentes, mas que, ao contrário, em certos casos são exatamente as modificações geradas pela incorporação de certas inovações que colaboram para a estabilidade”.

Buscando compreender a questão da inovação em uma perspectiva pedagógica, Ferretti (1995) apresenta definições para os termos mudança e inovação. Segundo este autor, “inovar significa introduzir mudanças num objeto de forma planejada visando produzir melhoria no mesmo”, e “por mudança deve-se entender uma alteração significativa de algo entre um primeiro e um segundo momento” (MILLES, 1964 *apud* FERRETTI, 1995, p. 62). Nesse sentido, poder-se-ia compreender a mudança como o resultado das iniciativas de alterações que são incorporadas a diferentes objetos¹⁸, com vistas a atender a determinados objetivos que se configuram tomando como ponto de partida os problemas identificados na realidade que se pretende mudar. Nessa perspectiva, identifiquei no movimento de reforma curricular iniciado na Faculdade de Filosofia de Campos, em 2004, uma *iniciativa de alteração* para os currículos da formação de professores cujos objetivos vislumbravam tanto atender as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores¹⁹ quanto

¹⁸ Entende-se por objetos as instituições e demais relações passíveis de propostas de mudanças em sua dinâmica de funcionamento (FERRETTI, 1995, p. 62).

¹⁹ Refiro-me ao Parecer CNE/CP 9/2001. Documento que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de

sugerir uma alternativa para lidar com a nova situação conjuntural do ensino superior no município de Campos dos Goytacazes.

Avançando nessa discussão, Ferretti (1995) disserta, ainda, sobre as possibilidades de compreensão do conceito de inovação, sugerindo uma análise daquilo que define por *inovações pedagógicas* ao observar diferentes aspectos referentes à educação: (i) a organização curricular; (ii) os métodos e técnicas de ensino; (iii) os materiais instrucionais e a tecnologia educacional; (iv) a relação professor-aluno; e, (v) a avaliação educacional. Sua concepção de inovação para a análise desses aspectos parte do pressuposto de que as transformações pelas quais vem passando a educação desde os anos de 1970 – por influência, sobretudo, da Lei nº 5692/71 – e que têm atingindo desde “macrossistemas (como é o caso das instituições escolares) até microssistemas (como é o caso da sala de aula)”, são resultantes de uma ação planejada que inclui “as experiências e pesquisas pedagógicas que surgem como alternativas de respostas a problemas e necessidades enfrentados por um dado sistema” (FERRETTI, 1995, p. 64-65). Além disso, afirma que tais inovações resultam, também, de um movimento de adesão a determinados modismos, marcado pelo desenvolvimento “de procedimentos considerados inovadores, na maior parte dos casos para justificar o atributo ‘renovada’ adicionado ao vocábulo educação, sem que, entretanto, se altere fundamentalmente o processo de ensino-aprendizagem e/ou seu produto” (FERRETTI, 1995, p. 65).

Sevindo-me dessa compreensão, considero que a reforma curricular iniciada em 2004 na Faculdade de Filosofia de Campos resulta, em um primeiro momento, da necessidade que a instituição tem em se adequar às novas exigências legais para a formação de professores no Brasil, tendo tomado com foco a discussão em torno da introdução das 400 horas de *Prática Como Componente Curricular*. Considero, ainda, divergindo, em parte, do que afirma Ferretti (1995), que a inserção desse componente prático no currículo dos cursos de licenciaturas da Faculdade de Filosofia de Campos e, em

especial, no currículo do curso de História, para além da manutenção das práticas formativas que foram construídas no decurso de seus 44 anos de existência, ressignificou o currículo e alterou de forma substancial a formação de professores no curso de História. Isso ocorreu, no entanto, sem romper com algumas tradições construídas historicamente, tais como a manutenção de um enfoque maior atribuído aos conteúdos de natureza científica em detrimento de uma disponibilidade de tempo menor no currículo da formação de professores de História para a *Prática Como Componente Curricular*.

Quanto àquele primeiro aspecto referente à educação – qual seja, o da organização curricular – analisado por Ferretti (1995), sua análise aborda um possível sentido sobre a estrutura do currículo. Segundo este autor, algumas definições de currículo²⁰, para além das questões específicas implícitas a cada uma dessas definições, trazem algo em comum: “a proposta de integração, geralmente por conteúdos disciplinares, mas não exclusivamente. Essa integração pode processar-se também por objetivos, por interesses e necessidades (individuais ou sociais) ou por assuntos amplos” (FERRETTI, 1995, p. 66). Nessa abordagem a inovação significa “propor organizações curriculares que promovam a integração de conteúdos ou objetivos por oposição a padrões curriculares em que os conteúdos são compartimentalizados nos limites das disciplinas a que se referem” (FERRETTI, 1995, p. 66, grifos originais).

No caso do ‘novo’ currículo escrito produzido pelo curso de Licenciatura em História da Faculdade de Filosofia de Campos após a reforma curricular de 2004, identifico como um possível traço de novidade ou de inovação uma organização curricular preocupada em promover um diálogo entre duas dimensões curriculares: uma teórica, referente às discussões

²⁰ Ferretti (1995, p. 65) desenvolve uma breve discussão sob diferentes padrões curriculares que, para ele, estão vinculados a particulares concepções de educação. Sem desejar expor uma análise sistemática de tais padrões, os identifica como ‘currículo correlato’, ‘currículo de grandes áreas ou currículo de temas gerais’, ‘core currículo’ e ‘currículo de atividades’. Em relação aos dois primeiros afirma que “centram-se no conteúdo das disciplinas acadêmicas, o terceiro gira predominantemente em torno de problemas sociais e o quarto propõe que as experiências de aprendizagem sejam construídas tomando por base os interesses e necessidades dos alunos” (FERRETTI, 1995, p. 65-66).

acadêmico-científicas produzidas pela historiografia; e, outra, por assim dizer, ‘prática’, voltada para uma maior reflexão sobre a atividade docente e para uma maior aproximação da formação profissional relacionada à escola. Se comparado ao currículo anterior da formação dos professores de História da instituição, pelo menos em uma análise do currículo escrito, é possível perceber indícios de que a preocupação primeira era com a formação teórica e conceitual dos egressos desse curso. Uma análise dos sentidos de prática que circulavam nessa proposta de formação deveria olhar, portanto, para o Estágio Curricular explicitamente proposto por esse currículo que antecede ao que chamarei aqui de *currículo das práticas* e para as disciplinas de Oficina de Ensino I e II e de Prática de Ensino.

Em outra abordagem, Ferretti (1995) afirma que dois dos modelos curriculares por ele identificados – ‘o core currículo’ e o ‘currículo de atividades’²¹ – propõem, além da integração, uma mudança do ‘tipo de conteúdo’ a ser trabalhado. Ou seja, esses modelos curriculares sugerem que os conteúdos sejam definidos pelos fenômenos sociais ou pelo interesse e pelas necessidades apresentadas pelos alunos, em detrimento de um currículo cujos conteúdos são exclusivamente determinados pelos diferentes campos do conhecimento. Aqui, inovação significa “a proposição de conteúdos que derivam de outros referenciais que não o conhecimento específico compreendido pelas disciplinas” ou, ainda, pode se referir à forma de estruturar as atividades de ensino, solicitando o envolvimento do aluno no exercício de planejar e de realizar as diferentes atividades (FERRETTI, 1995, p. 66). No caso do *currículo das práticas* organizado pelo curso de História da Faculdade de Filosofia de Campos, defendo que a proposição do Componente Curricular das *Práticas Pedagógicas* [olhando para a forma como aparecem e como são organizadas nesse currículo²²o que inclui as ementas produzidas], também

²¹ Ver nota 23.

²² O Núcleo da Prática Profissional, como é chamado na estrutura curricular do Curso de História da FAFIC, distribui 1.014 horas entre o Estágio Curricular Supervisionado de Ensino (400 horas); as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (200 horas); e, a Prática Pedagógica (414 horas) organizada da seguinte forma: Prática Pedagógica I (Oficinas de Ensino); Prática Pedagógica II (Oficinas de Ensino de História); Prática Pedagógica III

deriva da influência de outros referenciais teóricos oriundos do ensino e, mais especificamente, do Ensino de História.

Também propondo discutir a questão da mudança, Popkewitz (1997) serve-se de uma comparação entre as práticas do passado em relação às reformas contemporâneas para identificar um movimento que combina rupturas e continuidades. Segundo este autor, um estudo sobre a mudança proporcionada por uma reforma deve partir da compreensão acerca dos significados historicamente construídos para definir determinados conceitos, percurso que permite identificar que tais significados variam de acordo com as mudanças que permeiam o interior das instituições. Além disso, pensar a partir da relação entre o passado e o presente significa “identificar interrupções, descontinuidades e rupturas da vida institucional” (POPKEWITZ, 1997, p. 22). Avançando nessa discussão, Popkewitz (1997, p. 23, *grifos originais*) pensa a mudança como um problema de “epistemologia social”, uma vez que:

A Epistemologia proporciona o contexto dentro do qual devem ser consideradas regras e os modelos através dos quais o mundo é formado, as distinções e categorizações que organizam as percepções, as formas de responder ao mundo (...). Ao mesmo tempo, a epistemologia social toma os objetos que compõem o conhecimento da escola definindo-os como elementos da prática da prática institucional, dos padrões de relações de poder historicamente formados que fornecem estrutura e coerência aos caprichos da vida diária.

Nesse mesmo sentido, é possível pensar em uma epistemologia das instituições educacionais a partir da qual se reconhece a existência de uma ‘inter-relação’ entre o mundo social, do qual a escola faz parte, e as dinâmicas

(Metodologia e Produção de Saberes); Prática Pedagógica IV (Pesquisa e Ensino em História Local); Prática Pedagógica V (Materiais Didáticos); Prática Pedagógica VI - Laboratório de Ensino de História I (História Antiga e Medieval); Prática Pedagógica VII - Laboratório de Ensino de História II (História do Brasil, da América e da África); e, Prática Pedagógica VIII - Laboratório de Ensino de História III (História Moderna e Contemporânea).

e prioridades das condições da escolarização em si. Importando da geografia a idéia do conceito de regionalidade, Popkewitz (1997, p. 236) sugere um olhar sobre as histórias e para as características institucionais, indicando-nos como ambas se relacionam na produção de poder. Dito de outro modo, para o autor, “a regionalização do estudo considera a multiplicidade de formas sociais e de relações de poder que ocorrem em locais históricos específicos” (POPKEWITZ, 1997, p. 236). Sendo assim, a perspectiva regional permite evitar que determinadas questões sejam colocadas no âmbito da responsabilidade individual, assim como retirar o poder de categorias estruturais sem modificá-las de forma a serem sensíveis às contingências históricas.

Ainda segundo Popkewitz (2007), outra possibilidade de discutir a mudança como parte de uma reforma educacional é investigar sobre as rupturas e as interrupções que surgem no uso de termos relacionados à escolarização – tais como profissão, pesquisa educacional e formação de professores –, os quais insistem em produzir sentidos que criam a imagem da continuidade e da estabilidade. Nesse sentido, pensar a mudança no interior de uma instituição como a Faculdade de Filosofia de Campos a partir da análise de componentes curriculares ligados à dimensão *prática* – os quais foram criados com base nos documentos legais para a formação de professores publicados nos anos de 2000²³ – pode tomar como ponto de partida os diferentes sentidos de *prática* produzidos, ao longo do século XX, pelas instituições de formação de professores. Ou seja, é possível pensar, nesse trabalho, como, no interior das experiências formativas e nos discursos produzidos pela pesquisa acadêmica, esse termo adquiriu ‘novos’ sentidos e/ou produziu diferentes sentidos para além de uma continuidade ‘disfarçada’ por traz de uma mesma palavra ou expressão.

Sobre esta questão, busco dialogar com Silva (1995) que, procurando definir aspectos importantes para uma análise do currículo que se propõe

²³ Parecer CNE/CP nº. 9, de 08/05/2001; Parecer CNE/CP nº. 28, de 02/10/2001 (nova redação ao Parecer CNE/CP nº. 21, de 2001); a Resolução CNE/CP nº. 1, de 18/02/2002; e, a Resolução CNE/CP nº. 2, de 19/02/2002.

histórica, afirma que um estudo desse perfil deve se preocupar com a problematização de vários aspectos da produção curricular, dentre os quais aquele que diz respeito a uma análise atenta às rupturas e descontinuidades curriculares. Assim, é possível compreender que diferentes significados podem ter sido, ao longo do tempo, atribuído às mesmas palavras ou, ainda, que palavras diferentes podem guardar significados ou sentidos semelhantes. Nesse caso faz-se relevante compreender que “no contexto da história do currículo é preciso desconfiar particularmente da tentação de atribuir significado e conteúdo fixos a disciplinas escolares que podem ter em comum apenas o nome” (SILVA, 1995, p. 08).

Caberia, portanto, indagar: seria o Componente Curricular das *Práticas Pedagógicas* um espaço do currículo da formação dos professores de História da Faculdade de Filosofia de Campos de permanências escondidas por trás de outra nomenclatura e de outros formatos? Buscando refletir sobre essa questão, apoio-me mais uma vez em Silva (1995, p. 07) para pensar que meu olhar sobre o currículo da Licenciatura em História da Faculdade de Filosofia de Campos, em uma perspectiva histórica, deve se distanciar de uma compreensão estática e avançar no sentido de pensar o currículo “como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações”. Além disso, em minha análise buscarei captar “as rupturas e disjunturas, surpreendendo, na história, não apenas aqueles pontos de continuidade e evolução, mas também as grandes descontinuidades e rupturas” (SILVA, 1995, p. 07).

Acerca da noção de que palavras iguais escondem sentidos diferentes, assim como palavras diferentes podem esconder sentidos semelhantes, também encontro referências no trabalho de Fonseca (2008). Ao analisar a legislação de criação do curso de Pedagogia no Brasil, para investigar o movimento que propunha a formação de especialistas e docentes em 1939, Fonseca (2008, p. 34-35) identifica que a proposição do curso de Didática, oferecido aos bacharéis em Pedagogia que desejassem a diplomação como licenciado na mesma área, apresenta uma nítida “diferenciação conceitual entre o que era conhecido como curso de Didática e o que atualmente conhecemos como

Didática”.²⁴ Trabalhando nesse mesmo caminho, percebo que é possível identificar ‘novos’ sentidos [ou sentidos ressignificados] para o conceito de *prática* produzidos pela formação de professores de História da Faculdade de Filosofia de Campos, em detrimento de concepções ligadas estritamente a sentidos como o de ‘técnica de ensino’ ou de ‘discussão teórica’ sobre a profissão docente.

Para investigar os sentidos que o termo *prática* adquiriu entre os professores formadores do Curso de História da Faculdade de Filosofia de Campos, dialogo com as contribuições de Goodson (1997) e de Ferreira (2005 e 2007) acerca dos mecanismos de estabilidade e de mudança curriculares. Para Goodson (1997, p. 54), por exemplo, as mudanças devem ser compreendidas como o resultado de um conflito entre assuntos internos e as relações externas, pois “quando o interno e o externo estão em conflito (ou dessincronizados) a mudança tende a ser gradual ou efêmera. Uma vez que a harmonização simultânea é difícil, a estabilidade ou conservação curricular é comum”. O autor compreende, portanto, que um estudo cujo objetivo é compreender ou perceber a mudança deve se preocupar com as questões curriculares e institucionais nas relações que estabelecem com os aspectos externos, ultrapassando “a forma um pouco internalista das pesquisas curriculares” (GOODSON, 1997, p.56).

O referido autor aponta a mudança como o resultado da organização de novas práticas institucionalizadas que convergem no sentido de acarretar “novos padrões de tradição e inércia” (GOODSON, 1997, p.56) ou, dito de outro modo, a mudança implica sempre na invenção de novas tradições que, efetivamente, podem ser produto de um processo no qual circulam antigas e

²⁴ Em seu trabalho, Fonseca (2008) identifica na legislação que organiza a Faculdade Nacional de Filosofia – o Decreto-Lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939 – que o curso de Pedagogia foi criado para a formação de profissionais técnicos da educação. O curso de Didática aparecia como um segundo momento da formação, que deveria ser realizado no decorrer de um ano e era composto de cinco disciplinas, a saber: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. A realização do curso de Didática dava ao bacharel a possibilidade de exercer, entre outras, a função de docente nos cursos de formação de professores de nível normal das disciplinas de Pedagogia (FONSECA, 2008, p. 34).

novas práticas. Assim, em meu estudo, buscarei demonstrar que o currículo proposto para o curso de História, após a reforma curricular iniciada na Faculdade de Filosofia de Campos em 2004, para além das ‘novidades’, traz a marca das antigas tradições institucionais ligadas à formação dos professores de História – como, por exemplo, a manutenção da carga horária distribuída entre as disciplinas teóricas e científicas, específicas da produção do conhecimento historiográfico –; ao mesmo tempo em que propõe um espaço curricular destinado a atividades que, até então, não eram contempladas por este curso.

Dialogo, também, com Ferreira (2005 e 2006) que, ao analisar a história da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II, aposta na elaboração de uma análise que articule não só aspectos internos e externos às comunidades disciplinares, mas também questões de ordem institucional. Em seu estudo, afirma que essas últimas questões, diretamente ligadas às tradições do Colégio Pedro II – quais sejam, “o caráter humanista de seu currículo, os mecanismos de seleção de docentes e a existência das cátedras” (FERREIRA, 2005, p. 66) – são importantes elementos para a composição de sua análise. Inspirada nessa autora, destaco a importância de investigar questões diretamente relacionadas à Faculdade de Filosofia de Campos na produção de ‘novos’ sentidos para o componente *prática* na formação de professores de História da instituição. Assim, aspectos como o ‘recrutamento endógeno’²⁵ e as histórias profissionais dos docentes – na sua grande maioria, professores da Educação Básica sem qualquer título de pós-graduação *stricto sensu* – são determinantes nesse processo de produzir ‘novos’ sentidos de *prática*, ressignificando antigos sentidos e produzindo novas tradições.

Conforme anunciado na introdução, este trabalho nasceu do interesse em investigar uma ‘nova’ dimensão curricular da formação de professores da Faculdade de Filosofia de Campos e, mais especificamente, da Licenciatura em

²⁵ Segundo Andrade (2005), uma característica relacionada à formação de professores na Faculdade de Filosofia de Campos é a de trazer de volta, para a composição do seu quadro docente, ex-alunos formados pela própria instituição, sobretudo, após terem vivenciado experiências atuando como docentes na Educação Básica do município.

História voltada para o que a legislação denomina de *Prática Como Componente Curricular*. No entanto, mais do que buscar entender os sentidos que vêm sendo produzidos, no momento presente, para esta formação, defendo que é preciso, antes, compreender como esse componente passou a fazer parte do currículo. Assim, procurando investigar o referido currículo em sua dimensão sócio-histórica, apóio-me em Goodson (1995, p. 27) quando afirma ser este o resultado de “um processo pelo qual se inventa uma tradição”, no sentido apresentado por Hobsbawn (1985, p. 01), ao definir que esta “inclui tanto tradições realmente inventadas, construídas e formalmente instituídas, quanto tradições que emergem de modo menos definível num período de tempo breve e datável (...) em que se estabelecem com grande rapidez”.

Tomando como pressuposto a afirmação de Goodson (1995), caberia perguntar: mas em que sentidos o currículo pode ser compreendido com uma “tradição inventada”? Talvez a resposta possa ser, mais uma vez, encontrada em Hobsbawn (1985, p. 01) que, ao buscar uma definição para a expressão “tradição inventada”, afirma que esta significa:

Um conjunto de práticas e ritos: normalmente regidas por normas expressas ou tacitamente aceitas; ritos – ou natureza simbólica – que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição, que automaticamente implica em continuidade com o passado.

Embora a definição proposta por Hobsbawn (1985) possa parecer mais visível se olharmos para o currículo escrito, ela também permite pensar nas práticas disciplinares, nos ritos e nos sentidos historicamente produzidos tanto pelas escolas quanto pelos cursos de formação de professores como tradições que se constroem no decurso de um processo histórico e que, por isso, são tão difíceis de serem transformadas em algo completamente novo. Ferreira (2005, p.126), por exemplo, ao investigar a história da disciplina escolar Ciências em uma instituição específica – o Colégio Pedro II –, percebe como, a partir dos anos de 1960, as mudanças propostas trouxeram ‘inovações’ articuladas com o

passado, “inventando uma tradição que pôde agregar o tradicional/antigo com o moderno/renovado e, nesse sentido, manter o prestígio da disciplina escolar Ciências tanto internamente (...) quanto no nível externo mais amplo”. De modo semelhante, penso que podemos evidenciar esse processo em reformas curriculares voltadas para a formação de professores, tal como a ocorrida na Faculdade de Filosofia de Campos e, mais especificamente, no curso de História.

Além disso, para Goodson (1995), o currículo configura-se como um espaço de reprodução social e como um campo de disputas, de interesses e de relações de dominação. Nesse sentido, pensar nos processos de reforma curricular significa considerar os sujeitos e os espaços por eles ocupados em uma relação de poder que determina as escolhas e os lugares curriculares em disputa. Considerando o processo de reforma curricular da Faculdade de Filosofia de Campos, defendo, portanto, que as discussões em torno do componente curricular denominado *Prática Pedagógica* são representativas desse movimento, seja pela permanência de tradições consideradas importantes, seja pela promoção de mudanças em busca de *status e prestígio*. Afinal, segundo o autor,

A manutenção de formas hegemônicas de conhecimento não é um processo simples e lógico; na verdade, constitui um sofisticado mecanismo que combina a busca das diferentes comunidades disciplinares por recursos e status social (GOODSON, 1995, 38).

Tomando como referência essa noção de que a reforma curricular aqui investigada reúne ‘inovações’ em meio às tradições curriculares, apóio-me em Ferreira (2005, p. 66) ao investir “em uma análise que busca a mediação pedagógica e institucional de um contexto sócio-histórico mais amplo”. Nessa perspectiva, caminho no sentido apontado por Santos (1990 *apud* FERREIRA, 2005, p. 66) ao afirmar a relevância de uma análise atenta aos fenômenos e aos mecanismos internos às escolas, “considerando que estas são instituições ativas

na constituição de uma cultura *sui generis* que interfere no campo social”. Servindo-me, mais uma vez, das questões propostas por Goodson (1995) e por Ferreira (2005) para a produção de trabalhos históricos sobre as Disciplinas Escolares, entendo que a produção e a manutenção de padrões hegemônicos de conhecimento devem ser compreendidas como um “mecanismo que combina a busca das diferentes comunidades disciplinares por recursos e *status* social, não podendo ser compreendido, portanto, como o resultado direto de estruturas macrossociais” (FERREIRA, 2005, p. 66).

A partir dessas reflexões, penso ser relevante reconhecer a fertilidade das questões internas relacionadas aos posicionamentos assumidos pelos membros que constituíram a Comissão para Reforma Curricular na Faculdade de Filosofia de Campos – alguns mais ligados à História, outros à Educação e/ou, mais especificamente, ao Ensino de História –, bem como as disputas em torno do componente *prática* no interior do curso de História, para analisar o movimento de construção sócio-histórica do currículo. Associo estes elementos a aspectos externos como a publicação dos Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação para a Formação de Professores, a situação conjuntural do ensino superior em Campos do Goytacazes e a emergência de reflexões teóricas acerca do ensino e da profissão docente, assim como do ensino de História, produzindo ‘novos’ sentidos para a dimensão prática da formação de professores. De igual modo, procuro articular a esses aspectos uma dimensão institucional marcada pelo mecanismo de recrutamento endógeno do corpo docente da instituição, aliado à existência de uma tradição na formação de professores em detrimento da formação do historiador de ofício.

Considero importante anunciar que, no presente estudo, todo esse debate acerca dos conceitos de mudança e de inovação direcionou o meu olhar em dois momentos distintos, porém complementares: (*1^o*) no momento em que busco compreender como o ‘novo’ currículo para o curso de História foi produzido, analisando, para tanto, o movimento de reforma curricular deflagrado, em 2004, em toda a Faculdade de Filosofia de Campos e que tinha

por objetivo inicial atender às exigências da legislação em vigor; (2º) no momento em que olho especificamente para o curso de História da instituição, com o intuito de investigar os ‘novos’ sentidos que foram produzidos pelos sujeitos formadores para a dimensão *prática* do currículo a partir das disciplinas intituladas *Práticas Pedagógicas*, posto que estas têm sido explicitamente consideradas como a grande novidade da reforma curricular ocorrida na instituição.

I.2. A PROBLEMÁTICA DA MUDANÇA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLETINDO SOBRE OS SENTIDOS DE PRÁTICA HISTORICAMENTE PRODUZIDOS NA ÁREA

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. (PIMENTA, 1999)

Ainda pensando na assertiva acerca do ‘novo’ como parte de um processo que envolve tradições e mudanças, caberia mais uma indagação: como a mudança se coloca, atualmente, para os currículos da formação de professores? Para pensar essa questão, percebo como uma fértil possibilidade uma maior reflexão sobre os sentidos de *prática* que têm permeado essa formação. Afinal, autores como Andrade *et al.* (2004), Ayres (2006) e Terreri (2008) têm defendido essa dimensão *prática* como um dos elementos de ‘novidade’ da legislação atual para a formação de professores.

Em sua análise, Terreri (2008, p. 55) sustenta que um dos sentidos que aparece como central no Parecer CNE 9/2001 – documento que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica – diz respeito a “uma melhor articulação entre teoria e prática no processo formativo”. Nesse sentido, a ‘novidade’ estaria no propósito de superar o modelo tradicional para a formação dos profissionais da educação, organizado em grande parte, até então, pelo paradigma da *racionalidade técnica*. Andrade

et al. (2004) reconhecem o ‘novo’ paradigma defendido pela legislação atual como o modelo da *racionalidade prática* que, ao contrário do modelo da *racionalidade técnica*, estaria priorizando a dimensão prática em oposição ao foco antes estabelecido na dimensão teórica. De modo semelhante, Ayres (2006, p. 63 *apud* Terreri, 2008, p. 56) identifica que a novidade expressa na legislação atual refere-se a um investimento na:

Separação da Licenciatura do Bacharelado, na construção de uma identidade profissional ao longo do curso e não em uma identidade disciplinar, na aproximação dos conteúdos disciplinares trabalhados nos cursos de formação daqueles que são objeto de ensino na escola básica, na antecipação da experiência profissional levando-a para o interior dos cursos de formação inicial, através da ênfase colocada na prática, além de introduzir o conceito de ‘simetria invertida’, em referência ao fato dos estudantes de Licenciatura terem passado longos anos no interior da mesma instituição em que passarão a atuar profissionalmente.

De forma geral, até os anos de 1990, a formação de professores expressou uma concepção arraigada a um tecnicismo que concebia o professor apenas como “um canal de transmissão de saberes produzidos por outros (...), negando a subjetividade e os saberes dos professores e dos alunos como agentes no processo educativo” (MONTEIRO, 2007, p. 22). A reforma curricular apresentada pelos Pareceres e pelas Resoluções do Conselho Nacional de Educação, bem como pela LDB 9394/96, parece questionar a insuficiência da formação pautada na *racionalidade técnica* sem, contudo, romper com características do modelo formativo anterior. Afinal, conforme afirma Terreri (2008, p.58), a análise dos três aspectos considerados por ela como fundamentais na legislação atual para a formação de professores – quais sejam, um currículo baseado por competências, a proposta de uma articulação da teoria e da prática, e a defesa de uma aproximação mais direta entre as instituições de formação de professores e as escolas da Educação Básica – lhe

permitem identificar aspectos de inovações convivendo com elementos de tradições já construídas sobre a temática no Brasil.

Segundo Andrade (2006, p. 41), o modelo da *racionalidade técnica* constituiria um “primeiro gênese da formação de professores no Brasil que formou o professor como consequência de se formar o bacharel nos diversos campos de conhecimento acadêmico-científico-cultural”. Afinal,

Sob seu domínio, constitui-se o ato inaugural da licenciatura, concomitante, ao ato inaugural do bacharelado e da própria instituição universitária, no Brasil. (...) As conseqüentes concepções de teoria, de prática, de técnica, de relação entre teoria e prática, de professor e de formar trazem, todas, a marca original da supervalorização, ou melhor, da sacralização do conhecimento científico legitimado (a causa naturalizada), que subordina a técnica (como ciência aplicada) que subordina a prática (como aplicação da técnica) (ANDRADE, 2006, p. 49).

Sobre esse modelo, que concebe o professor como um profissional técnico, Contreras (2002, p. 90) afirma que sua idéia básica “é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que proceda da pesquisa científica”. O aspecto fundamental da prática profissional implícito nessa definição refere-se à “disponibilidade de uma ciência aplicada que permita o desenvolvimento de procedimentos técnicos para análise e diagnóstico dos problemas e para o seu tratamento e solução” (CONTRERAS, 2002, p. 91). A dimensão instrumental desse referencial diz respeito aos procedimentos e às técnicas solicitadas para solucionar os problemas identificados no processo de aprendizagem. Entende-se, portanto, que o trabalho docente confunde-se com qualquer outra atividade, menos subjetiva e mais racional, que exige a apropriação e a aplicação de técnicas adequadas para solucionar qualquer problema.

Concomitantemente, as iniciativas investigativas a partir de meados dos anos de 1990 acerca das características profissionais dos docentes apontam para a natureza dos saberes dos professores, construindo bases teóricas importantes para a superação das concepções que separam a prática da teoria na formação (MONTEIRO, 2005, p. 154). De acordo com Monteiro (2002), o modelo de formação da *racionalidade técnica* produziu uma concepção de *prática* que, basicamente, apoiava-se “no papel da prática de ensino na formação universitária. Nessa experiência, os alunos aprendem por meio da observação as características intrínsecas à atividade profissional”. Segundo a referida professora,

Não podemos negar que, muitas vezes, em nosso país, o estágio na formação de professores ainda se resume a um processo de ‘indução profissional na prática cotidiana da escola’ com os professores em formação aprendendo por ensaio e erro, a partir de observações feitas sobre as práticas de ensino de variados tipos, sem tempo e espaço para reflexão e crítica, o que leva à reprodução de vícios, preconceitos e obstáculos epistemológicos (MONTEIRO, 2002).

A compreensão de *prática* implícita nesse modelo formativo sugere, portanto, a “aplicação inteligente desse conhecimento [por assim dizer, técnico], aos problemas enfrentados por um profissional, com o objetivo de encontrar uma solução satisfatória” (CONTRERAS, 2002, p. 91). De acordo com Monteiro (2000), essa concepção de prática produziu vários problemas, dentre eles: uma diminuição da capacidade de reflexão crítica, por parte dos docentes, sobre a sua própria prática; a pouca importância atribuída aos saberes produzidos pelos professores no exercício de ensinar; e uma espécie de ‘culpabilização’ dos professores pelo fracasso escolar. Contreras (2002, p. 105) acrescenta outras críticas à *racionalidade técnica* ao inferir que a concepção de atuação profissional implícita em tal modelo revela “sua incapacidade para resolver e tratar tudo o que é imprevisível, tudo o que não pode ser interpretado

como um processo de decisão e atuação regulado segundo um sistema de raciocínio infalível, a partir de um conjunto de premissas”.

Além dessas considerações, em outro trabalho, Monteiro (2007, p. 20) afirma que o modelo pautado na *racionalidade técnica*, tendo tomado por base a crença inquestionável na existência de conteúdos cientificamente produzidos e legitimados, “informou a elaboração de propostas sobre o que deveria ser ensinado as crianças e jovens”, excluindo-se, portanto, das discussões em torno do currículo como o resultado de um processo de produção e de seleção cultural. Coerentemente, a Didática assumiu a preocupação com as fórmulas de ‘como ensinar’, com vistas a garantir a eficiência e o controle da aprendizagem dos alunos (MONTEIRO, 2007, p. 20). Com uma espécie de esgotamento teórico desse modelo, estudos preocupados com o ‘conhecimento escolar’ e com a ‘cultura escolar’ (CHEVALLARD, 1991; FORQUIN, 1992; DEVELEY, 1995; LOPES, 1997 e 1999) têm promovido mudanças no campo da Didática que:

Tem avançado no sentido de dar conta da complexidade das mediações envolvidas nos processos de ensino-aprendizagem, procurando novas alternativas que superem perspectivas de análise que se mantiveram demasiado presas aos enfoques psicologizantes (MONTEIRO, 2007, p. 21).

Avançando nessas discussões em torno das concepções de *prática* historicamente produzidas para a formação de professores no Brasil, dialogo com o trabalho de Andrade (2006) que, ao refletir sobre o debate acerca dos modelos de formação de professores, identifica a emergência, na atualidade, de um ‘segundo gênese’ da formação chamado de paradigma ou modelo da *racionalidade prática*. ‘Segundo gênese’ porque “ele se constrói a partir de um aprofundamento, de uma inversão e de uma outra sacralização, mas sempre manuseando os mesmos materiais do gênese anterior, embora numa perspectiva que pretenda a sua desconstrução” (ANDRADE, 2006, p. 50). A *racionalidade prática* representa, assim, um outro *gênese* da formação de

professores, pautado nas discussões que identifica uma gama de questões que caracterizam a realidade escolar como complexa, ao mesmo tempo em que reflete sobre a produção de soluções para os problemas que emergem da prática.

De acordo com Andrade (2006, p. 53), na intercessão desses dois modelos formativos configura-se a compreensão do professor como *intelectual crítico*. Nesse caso, os estudos de Schon (1983 e 1992) e Zeichner (1993), tomados como referência por Andrade *et al.* (2004), permitem a compreensão de que a *prática* na formação representaria um distanciamento radical das questões teóricas em defesa de uma formação a partir da escola e na situada na escola, uma vez que, nesse modelo, o professor passa a ser percebido como um profissional que dialoga com a própria prática. De acordo com este outro *gênese*, a concepção de *prática* relaciona-se com a idéia de prática social e de professor como um sujeito transformador da realidade. Segundo Contreras (2002, p. 106), a idéia do profissional reflexivo desenvolvida por Schon (1983 e 1992) procura tratar dos caminhos construídos pelos professores para enfrentar “aquelas situações que não se resolvem por meio de repertórios técnicos; (...) que como o ensino, se caracterizam por atuar sobre situações que são incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflitos de valor”. Nessa perspectiva:

A teoria (...) ocupa lugar privilegiado na medida em que, a partir do que existe, é preciso pensar no que não existe, mas que poderá vir a existir. Essa teoria, que se constitui na pesquisa sobre a realidade é, portanto, instrumento para uma racionalidade crítica (ANDRADE, 2006, p. 53).

Andrade *et al.* (2004, p. 13), em análise dos documentos que objetivam implementar a reforma curricular nos cursos de formação de professores no Brasil assinalam “uma preocupação permanente com a articulação – senão com a subordinação – da dimensão teórica à dimensão prática, seja no contexto da própria formação inicial, seja a estreita relação que procura instaurar entre estas

e seus desdobramentos posteriores”. Além disso, os referidos autores identificam nos textos legais uma obsessiva “preocupação em estabelecer nexos entre a graduação e a profissão de professor, mediante a definição de ‘competências’ e de ‘habilidades’ na organização de um modelo formativo capaz de adaptar-se às demandas de perfil profissional ao mundo do trabalho” (ANDRADE *et al.*, 2004, p. 13). Nesse sentido, afirmam a organização de um novo modelo para a formação de professores, em oposição ao modelo anterior [aquele pautado no paradigma da *racionalidade técnica*] e estruturado “em função de diretrizes curriculares estabelecidas a partir da definição de perfis de egressos, materializados no campo da formação docente por meio do conceito de ‘simetria invertida’”(ANDRADE *et al.*, 2004, p. 14).

Andrade *et al.* (2004, p. 14-15), ao analisarem a dimensão *prática* na formação inicial de professores de Biologia e de História, identificam, portanto, influências de um outro modelo formativo – o da *racionalidade prática*²⁶ – em oposição àquele que inaugurou a formação de professores para o secundário, no país, na década de 1930, qual seja, o da *racionalidade técnica*. Para esses autores, são múltiplos os sentidos de *prática* que circulam na legislação atual, influenciados pelo modelo formativo pautado na *racionalidade prática* e evidenciados, especificamente, por três questões:

(i) uma concepção ampliada de *prática*, que toma a ação docente como um princípio perpassando toda a formação, identificado na Resolução CNE/CP 1/2002²⁷. No que se refere a essa primeira questão, Andrade *et al.* (2004, p. 15), apoiados nos trabalhos de Stenhouse (1997), Schon (1983) e Zeichner (1993), identificam aspectos na legislação atual relacionados com a idéia do professor investigador de suas próprias práticas. Para os autores supramencionados, a Resolução CNE/CP 1/2001:

²⁶ BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento disponível no Portal eletrônico do Ministério da Educação em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Último acesso em 02/12/2008

²⁷ BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002. Art. 13. Parágrafo 3º. Cf. Linhares & Silva (2003, p. 171) *apud* Andrade *et al.* (2004, p. 14).

Operacionaliza essa dimensão prática ao estabelecer que a formação docente ‘será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema’ (ANDRADE *et al.*, 2004, p. 14).

(ii) a centralidade da escola como o espaço da formação inicial de professores, idéia explicitada na Resolução CNE/CP 1/2002²⁸ quando se refere ao estágio supervisionado. Tal idéia está associada, segundo Andrade *et al.* (2004), às reflexões propostas por Tardif, Lessard & Lahaye (1991) e Gauthier *et alli.* (1998), que insistem na especificidade e particularidade dos saberes docentes.

(iii) a distribuição da carga horária destinada aos conteúdos ou aos momentos de caráter prático, em detrimento dos conteúdos de natureza específica das diferentes áreas disciplinares. Apesar de não terem o mesmo espaço curricular que as disciplinas de caráter mais teórico, os momentos curriculares destinados à *prática* para a formação de professores totalizam 800 horas, algo bastante significativo se considerarmos que, de acordo com a Resolução CNE/CP 2/2002²⁹, o currículo mínimo da formação deve somar 2.800 horas.

Essas três questões parecem reforçar uma proposição de formação que contrapõe a formação do professor à formação do bacharel, uma vez que fortalecem e valorizam uma dimensão prática relegada ao segundo plano pelo modelo formativo da *racionalidade técnica* predominante, até então, no Brasil. Para autores como Andrade *et al.* (2004, p. 15), se essa valorização da dimensão prática avança ao reconhecer especificidades na formação inicial docente, ela também deixa “de reconhecer a importância dos conhecimentos científicos e acadêmicos de referência na formação de um profissional que,

²⁸ BRASIL. Resolução CNE CP 2/2002. Art. 1º. Cf. Linhares & Silva (2003, p. 173) *apud* Andrade *et al.* (2004, p. 14).

com iniciativa e autonomia, deve refletir sobre a sua prática e produzir conhecimentos no exercício da ação docente”. Nessa mesma direção, Ayres (2006, p. 41-42 *apud* Terreri, 2008) afirma que as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica, em nível superior, sugerem a formação de um profissional que tenha identidade própria e diferente, portanto, do pesquisador ou do bacharel. Sendo assim, a formação de professores deveria se distanciar das ciências de referência e investir em outro caminho, qual seja, aquele que dê ao professor condições de resolver os problemas concernentes à prática profissional cotidiana no universo da escola.

De modo distinto, Terreri (2008, p. 56), apoiando-se em texto de Gabriel, Ferreira & Monteiro (2008), sugere uma outra interpretação da legislação atual para a formação de professores ao apostar “menos nas dicotomias e mais nas ambivalências e subversões”. Em sua análise, identifico uma preocupação em afirmar a centralidade que a formação profissional ganha na legislação atual e o empenho em demonstrar a diversidade de sentidos para o componente *prática*. Para Terreri (2008, p. 59-60), por exemplo, os sentidos de *prática* expressos em trechos do Parecer CNE/CP 09/2001 mesclam questões teóricas e práticas ao defenderem a “articulação entre os conhecimentos teóricos aprendidos nos cursos de formação e os conhecimentos práticos advindos da prática profissional e do fazer docente, bem como do universo escolar onde os futuros docentes irão atuar”.

Além disso, Terreri (2008) aproxima-se da problemática das tradições relacionadas com as inovações discutida na primeira seção deste capítulo ao propor uma análise menos estanque e menos dicotômica sobre a legislação atual relativa à formação de professores para a Educação Básica no Brasil. A autora identifica elementos de continuidade em relação ao modelo de formação pautado no paradigma tecnicista, ao mesmo tempo em que compreende a existência de elementos de inovação na legislação atual que, segundo ela, “não são excludentes e convivem em uma fronteira marcada por constantes processos de negociação, compondo os discursos híbridos ou gêneros impuros

que configuram as políticas educacionais voltadas a reformar os cursos de formação de professores no país” (TERRERI, 2008, p. 58).

Para pensar esses elementos de tradição e de inovação presentes na já mencionada legislação para a formação de professores, Terreri (2008) investiga os diferentes sentidos de *prática* que circulam nos documentos oficiais, apostando em uma análise que os percebe veiculados tanto pela idéia de um currículo baseado nas competências quanto pela defesa de uma articulação entre as dimensões prática e teórica nas propostas oficiais para a formação de professores. Para Terreri (2008, p. 59), a idéia das competências ganha centralidade na legislação atual e aparece nos documentos oficiais como “um elemento integrador entre a teoria e prática, capaz de superar a dicotomia tradicional entre essas duas dimensões”. Nesse sentido, as diferentes competências são apresentadas como indispensáveis para a reestruturação dos cursos de Licenciatura no Brasil. A idéia das competências é tratada por Terreri (2008, p. 61), tomando como base os estudos de Dias & Lopes (2003), não como um conceito inovador, mas como um conceito que historicamente ganhou redefinições, caracterizando-se, dessa forma, como um conceito híbrido circulante na legislação.

Contudo, para além do fato de não ser visto como uma absoluta ‘novidade’ trazida pela legislação para a formação de professores, Terreri (2008) acredita na existência de um certo tom ‘inovador’ na idéia de competências trazida para os documentos norteadores da reforma curricular das Licenciaturas no Brasil. Nesse caso, a referida autora aposta, mais uma vez de forma bastante próxima das discussões desenvolvidas na primeira seção desse capítulo, na combinação de elementos de tradição e de inovação “que são recontextualizados e hibridizados, na intenção de legitimar determinadas finalidades para a formação docente no país” (TERRERI, 2008, p. 61).

De acordo com a análise desenvolvida pela referida autora, data dos anos de 1960/70, a influência do conceito de competências nas políticas de currículo para a formação de professores, tanto no Brasil como nos Estados

Unidos, subsidiando a idéia de uma suposta eficácia que se poderia alcançar na educação:

Nesse contexto, o professor era visto como alguém desprovido de um saber próprio e para sua formação profissional bastava que se apropriasse de um ‘saber a ensinar’ e de um ‘saber ensinado’ idealizados por terceiros e cientificamente fundamentados. (...) o currículo por competências desta época idealizava um projeto de professor baseado em estratégias, perfil, desempenho e comportamentos desejáveis que garantissem a eficiência do processo do processo de ensino-aprendizagem, com base em expectativas sociais já centradas no mercado de trabalho. A formação docente estaria baseada, portanto, na lógica das competências, dos exames e avaliações do desempenho, da ‘eficiência’ e da ‘eficácia’, aumentando o quanto possível o controle sobre o trabalho docente, rumo a uma proletarização desta profissão (TERRERI, 2008, p. 63).

O contexto histórico sugere, conforme sinaliza Terreri (2008), semelhanças e ressignificações relativas aos significados que circulam na legislação atual sobre o conceito de competências. E mais: apesar de concordar com as idéias que defendem a existência de uma continuidade do paradigma tecnicista norteador da formação de professores, a autora acredita que esse “sentido técnico” da formação é um exemplo de inovação na medida em que aparece colado a um discurso de “valorização do trabalho docente, que busca conhecer as experiências e os saberes mobilizados em sua atuação profissional, os quais devem ser trazidos para a formação inicial docente” (TERRERI, 2008, p. 64). Nessa perspectiva, a idéia de ‘novidade’ não parte do pressuposto de algo complementemente ‘novo’, mais de uma conjunção de novos sentidos que, associados a tradições já construídas, trazem a marca da inovação.

Essa recontextualização do sentido de competências colada à idéia de valorização do trabalho docente reconfigura a idéia de que o professor é desprovido de um saber próprio – noção associada a uma concepção tecnicista de formação – e é marcada pela incorporação dos discursos acadêmicos produzidos a partir dos anos de 1990 que afirmam a relevância dos saberes produzidos na prática profissional docente. Apostando nesse caminho de análise, “os sentidos que a prática adquire nos cursos de licenciatura podem ser pensados na relação que estabelecem com diferentes saberes mobilizados na ação pedagógica” (FERREIRA *et al.*, 2003, p. 36 *apud* TERRERI, 2008, p. 64).

Nesse sentido, apostando nas perspectivas expostas na seção que inicia este capítulo e nas análises propostas por Terreri (2008), concordo com a assertiva acerca da existência de um certo discurso inovador – embora hibridizado – nos documentos legais para a formação de professores. Questiono, portanto, análises de caráter dicotômico dessa legislação, tal qual a formulada por Pimenta (2008) ao afirmar a existência de uma continuidade e de um empobrecimento da formação de professores com a idéia das competências que circula nos textos legais. Ao contrário do que afirma Terreri (2008), Pimenta (2008, p. 85) sugere que o lugar nuclear assumido pela proposição das competências como um elemento norteador da formação docente no Brasil, configura-se como uma forte marca da tradição tecnicista, uma vez que “reduz a atividade docente a um desempenho técnico”. Para a autora, a legislação, ao propor a questão das competências como norteadora da formação, expropria os professores da condição de sujeitos do conhecimento, o que também gera ônus para uma educação de qualidade. Assim, de acordo com Pimenta (2008, p. 85), “o discurso das competências anuncia um neotecniscismo entendido como um aperfeiçoamento do positivismo”.

Além disso, na análise da legislação proposta por Pimenta (2008), a idéia de competências relega a um segundo plano a importância dos saberes produzidos pelos professores no exercício mesmo de ensinar, situação que empobrece a formação docente. De acordo com a autora:

O termo competência também significa teoria e prática para fazer algo, conhecimento em situação, o que é necessário a qualquer trabalhador (e também para o professor). Mas ter competência é diferente de ter conhecimento e informação sobre o trabalho, sobre aquilo que se faz; é ter visão de totalidade, consciência ampla das raízes, dos desdobramentos e implicações do que se faz para além da situação em que se está, das origens, dos por quês e finalidades (PIMENTA, 2008, p. 86).

Considerando que alguns autores assumem posições ideológicas, sobre essas proposições apoio-me, mais uma vez, nos estudos de Terreri (2008) que, distanciando-se dessa visão dicotômica, observa nos textos legais sentidos de competências ressignificados e ambivalentes que, diferente do que afirma Pimenta (2008), valorizam os saberes da experiência construídos na atividade prática do profissional da educação. Terreri (2008) percebe, portanto, a produção de um ‘novo’ sentido para a dimensão *prática* na formação de professores, sentido que entendo, em consonância com a autora, como uma ‘novidade’, posto que é pensado a partir da incorporação de discussões do campo educacional que dissertam acerca da relevância e da autonomia dos saberes experienciais docentes. Tal compreensão pode ser evidenciada, por exemplo, na prerrogativa legal explícita no seguinte trecho do Parecer CNE/CP 9/2001:

O que está designado aqui como conhecimento advindo da experiência é, como o nome já diz, o conhecimento construído ‘na’ e ‘pela’ experiência. Na verdade, o que se pretende com este âmbito é dar destaque à natureza e à forma com que esse conhecimento é constituído pelo sujeito. É um tipo de conhecimento que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento ‘sobre’ esta prática. Saber – e aprender – um conceito, ou uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a

exercer um trabalho. Trata-se, portanto, de aprender a ‘ser’ professor (BRASIL. Parecer CNE/CP 09/2001, p. 49 *apud* TERRERI, 2008, p. 65).

Buscando ainda perceber os pontos de permanência e de inovação na legislação atual para a formação de professores, sobretudo no que se refere a questão das competências, Terreri (2008, p. 65) questiona algumas idéias defendidas por Dias & Lopes (2003) quando destacam a permanência nas políticas curriculares para a formação de docente da forte vinculação entre educação e os interesses de mercado. Apoiando-se nos trabalhos de Ball (1998 e 2001), a autora questiona essa compreensão, uma vez que traz a marca de um discurso hegemônico sobre a formação de professores, o que acaba por ignorar as influências regionais/locais na leitura dos textos legais que produzem experiências formativas diferentes ao incorporarem interesses e marcas, tanto locais quanto globais. De acordo com Terreri (2008, p. 66), tomando como referência o que argumenta Ball (1998):

Esses processos não ocorrem exclusivamente na direção global-local, uma vez que são incorporadas ao discurso global questões que dizem respeito às especificidades locais. (...) Nesse sentido, é preciso estarmos atentos a uma permanente tensão, nesse processo, entre a necessidade de atendimento às particularidades locais na elaboração e execução de políticas e a necessidade de considerar o que as localidades têm em comum.

Analisando a legislação atual para a formação de professores, Terreri (2008) identifica como elementos de tradição a própria idéia de competências como um princípio norteador de toda a legislação e cuja centralidade aparece tanto nos objetivos quanto nos métodos e nos processos de avaliação. Contudo, essa mesma idéia de competências que permeia os discursos legais traz como marca inovadora uma compreensão recontextualizada e hibridizada ao sugerir como uma das atribuições dos professores a colaboração com atividades que

articulem a escola, a família e a comunidade, ampliando, portanto, a responsabilidade dos professores (TERRERI, 2008). Além disso, identifico nas argumentações propostas por Terreri (2008, p. 73), conforme já discuti anteriormente, uma outra marca de inovação na idéia de uma “supervalorização da ‘dimensão prática’ tanto na formação quanto no próprio trabalho docente, a qual estaria secundarizada no modelo da ‘racionalidade técnica’”.

Para além desses aspectos, por assim dizer ‘inovadores’, um outro elemento relevante indicativo de uma ‘novidade’ trazida pela legislação atual para a formação docente no Brasil refere-se à proposição de uma *prática* que permeia toda a formação. Tal proposição é diferente, portanto, do que tradicionalmente se realizou no Brasil com a prática restrita ao último ano de formação quando, nos Colégios de Aplicação ou em espaços e/ou situações semelhantes³⁰, se realizava a Prática de Ensino. Segundo Terreri (2008, p. 74), “nesse sentido, o Parecer CNE/CP 20/2001 aponta que ‘a relação teoria e prática deve perpassar todas as atividades as quais devem estar articuladas entre si tendo como objetivo fundamental formar o docente em nível superior’”. Assim, servido-me mais uma do estudo da autora, percebo uma legislação na qual circulam conceitos ambivalentes e uma proposta que não é homogênea, posto que permite múltiplas leituras e compreensões diversas, sobretudo, no que se refere à dimensão *prática* da formação. Assim, se o modelo da *racionalidade técnica* sugeria uma *prática* colada a instrumentalização dos futuros professores, a ‘nova’ legislação propõe um currículo no qual a *prática* pode ser um importante elemento inovador.

Essa característica ambivalente e polissêmica da dimensão *prática* na formação inicial de professores é ainda mais reforçada pela literatura acerca do tema. Pimenta (2006, p.65), ao sugerir que o momento do estágio na formação

³⁰ Refiro-me as instituições que, como a Faculdade de Filosofia de Campos, não contavam [e ainda não contam] com um Colégio de Aplicação nos moldes dos Colégios ligados às Universidades Públicas no Brasil. Entretanto, o fato de não dispor de uma estrutura como as instituições universitárias de natureza pública, as instituições de formação de professores historicamente formaram professores a partir de um modelo influenciado pelo paradigma tecnicista situando as preocupações com a dimensão prática do trabalho docente no último ano de formação.

de professores constitui-se como um espaço de forte unidade entre as dimensões teórica e prática da atividade do docente, afirma que o principal em um curso que se propõe a formar professores “não é a prática docente, mas é a teoria sobre a prática docente”. Nesse caso, poder-se-ia afirmar que a concepção de *prática* na formação refere-se a uma dimensão teórica. Dito de outro modo, é possível avançar na compreensão do que a autora sugere como definição para o conceito de *prática*, considerando que é necessário:

Revalorizar a articulação entre teoria e prática na formação inicial e continuada de docentes, no pressuposto do reconhecimento da importância dos saberes da experiência, intensificados pela reflexão crítica, com vistas à melhoria da prática docente, que é ressignificada como uma prática social que se faz e se reconstrói em diálogos com suas circunstâncias (PIMENTA, 2006, p. 69).

Segundo Pimenta (2008, p. 37), uma compreensão de *prática* mais vinculada à perspectiva tecnicista da formação de professores tem sido interpretada a partir de esquemas dicotômicos em que as dimensões teórica e prática são tratadas de maneira isolada, produzindo alguns equívocos no exercício de formar professores. Para a já mencionada autora, “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (PIMENTA, 2008, p. 37). Essa perspectiva da dissociação entre teoria e prática, tradicionalmente, reduziu [e continua a reduzir] o estágio a uma concepção de *prática* mais instrumental, acabando por culminar “em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática)” (PIMENTA, 2008, p. 41).

Aposto que essa compreensão acerca de um possível sentido de *prática* na formação de professores – que compreende a prática também como uma atividade teórica – se difere daquela organizada sob os pilares de um modelo tecnicista que insistiu na hierarquização do saber acadêmico em relação ao

saber escolar e na validade da instrumentalização técnica para a habilitação do profissional. Afinal, essa outra concepção encontrava-se associada a um modelo formativo que “concentrava-se em (...) dotá-los [os professores] de recursos oriundos de um componente científico-cultural, para assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar, e de um componente psicopedagógico, para atuar eficazmente em sala de aula” (MONTEIRO, 2007, p. 20). O principal sentido de *prática* implícito nesse modelo referia-se, portanto, a um conjunto de instrumentais técnicos, aprendidos durante a formação, capazes de tornar eficaz o processo de ensino-aprendizagem.

Assim como Terreri (2008), apoio-me em Pimenta (2006) para defender as implicações histórico-sociais dos sentidos de *prática*, entendendo que essa compreensão de prática associada a uma atividade teórica foi assumindo diferentes sentidos a partir de ressignificações propostas e de acordo com cada momento histórico. Segundo Pimenta (2006, p. 78), “os diferentes sentidos que essa prática tem para a formação variam conforme o entendimento histórico-social da profissão de professor, embutido nas finalidades histórico-sociais que se atribuem à própria educação escolar básica”.

Ou seja, dialogando com aquelas discussões sobre o ‘novo’ e a mudança como resultados de uma combinação entre antigas tradições e novas práticas sociais (HOBSBAWN, 1985), aposto na assertiva de que “os sentidos de prática vêm sendo recontextualizados e hibridizados historicamente, mantendo continuidades com algumas tradições e incorporando determinadas inovações” (TERRERI, 2008, p. 76). Pimenta (2006, p. 29), em uma tentativa de traçar historicamente como o termo *prática* foi sendo ressignificado nas legislações para os cursos de formação dos professores da escola primária, antes dos anos de 1960, destaca que este era compreendido como “imitação de modelos teóricos existentes”. Considerando-se que:

O campo da atividade docente (a escola primária) não apresentava modificações significativas internamente aos dois tipos de escola: rural e urbana, a prática docente poderia ser conhecida através da observação de bons modelos e da

reprodução dos mesmos (PIMENTA, 2006, p. 29).

No exemplo anterior, é possível perceber uma definição de *prática* distinta do que se sugere atualmente, mas que pode ser compreendida se analisada a partir das finalidades da carreira docente para a sociedade daquele momento histórico-social. Ou seja, até os anos de 1960, a atividade docente não era considerada uma profissão no sentido atual do termo³¹. Ao contrário, era uma ocupação exercida, predominantemente, pelas mulheres de segmentos sociais privilegiados como uma extensão do espaço doméstico, onde também assumiam os papéis de mãe e de esposa. Assim, conforme explicita Pimenta (2006, p. 35):

A prática que se exigia para a formação da futura professora era tão-somente aquela possibilitada por algumas disciplinas do currículo (prática curricular). A prática profissional como componente da formação, sob a forma de um estágio profissional, não se colocava como necessária, uma vez que, de um lado, não tínhamos propriamente uma profissão, e, de outro, a destinação das alunas da Escola Normal não era necessariamente o exercício do magistério.

De acordo com Pimenta (2006, p. 36), nesse contexto sócio-histórico, a dimensão *prática* da formação de professores consistia em reproduzir aquelas experiências de ensino tomadas como eficazes para ensinar aos alunos que, por sua vez, eram dotados dos requisitos compreendidos como adequados para aprenderem. Considerando-se que, segundo os dados do Censo Escolar do INEP de 1965, citados por Pimenta (2006), 44% dos professores que atuavam nas escolas primárias eram improvisados, sem qualquer tipo de formação profissional, “as escolas primárias que eram tomadas como referência eram tão

³¹ De acordo com Pimenta (2006, p. 30), ainda que os anos de 1960 sejam marcados pelo crescimento de uma demanda social pela profissão de professor em função do processo de urbanização da sociedade brasileira, assim como pelo desenvolvimento técnico e organizacional da formação que já contava com uma especialização e com a exigência de certificação legal, ainda assim, “é difícil atribuir-se o estatuto de profissão ao exercício do magistério”.

somente aquelas que reproduziam a realidade da classe social dominante” (PIMENTA, 2006, p. 36).

Com a crescente profissionalização do magistério primário nos anos de 1970 marcado, sobretudo, pela presença das mulheres de setores menos favorecidos e não mais por mulheres oriundas das elites, além da expansão quantitativa da escolaridade – que levou para as escolas alunos das camadas populares, cujos valores e ideais não haviam sido contemplados pelas teorias tradicionalmente discutidas na Escola Normal e que passaram a reivindicar cursos mais práticos –, a dimensão *prática* da formação vai sendo ressignificada. Tal ressignificação é explicitada pela Lei 5.692/71 que transforma o Ensino Normal em uma das habilitações profissionais do então 2º grau, ao mesmo tempo em que promove uma fusão entre a Didática, a Metodologia Geral e Especial e a Prática de Ensino, transformando a prática em uma atividade direta e exclusivamente vinculada ao estágio e a Didática como uma teoria prescritiva da mesma (PIMENTA, 2006). Aqui, para Pimenta (2006), define-se um possível conceito de *prática*: o de uma atividade cuja teoria informa sobre os métodos de ensinar e a observação realizada nas escolas durante o estágio constrói o professor.

Ainda nos anos de 1970, Pimenta (2006, p. 55) identifica a emergência de um outro sentido de *prática* na formação de professores para a escola primária, alimentado pela idéia de um “ensino reflexivo” e cujos objetivos podem ser sintetizados como: “prover maiores oportunidade de prática de ensino e oferecer feedback aos alunos-mestres sobre sua atuação, possibilitar a reflexão sobre as razões, possibilitar a reflexão sobre as razões que contribuíram para seu relativo sucesso” (PIMENTA, 2006, p. 55, *grifos originais*). A compreensão de *prática* presente nessa proposição refere-se:

Ao desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desempenho da ação docente. Um curso de formação estará dando conta do aspecto prático da profissão na medida em que possibilite o treinamento, em situações

experimentais, de determinadas habilidades consideradas *a priori* como necessárias ao bom desempenho do docente.

Nos anos de 1980, o movimento dos educadores sinalizou para os problemas trazidos pela Lei 5.692/71 para a formação docente, ao mesmo tempo em que contribuiu para a construção de um ‘novo’ currículo de formação docente para a escola primária. Nesse momento, a *prática* começa a ganhar um outro significado, influenciado, sobretudo, por aquela unidade entre teoria e prática já mencionada em parágrafos anteriores dessa seção. De acordo com Pimenta (2006, p. 79), a *prática* passa a ser compreendida como um elemento indissociável da dimensão teórica da formação. Tal assertiva parte do pressuposto de que a *prática* tem também uma dimensão política, referendada por um referencial teórico marxista. Nesse ensejo, um sentido de “prática social é fortalecido e se fundamenta em uma relação dialética entre teoria e prática” (TERRERI, 2008, p. 77).

Apesar dessa breve explicitação, apoiada nos estudos realizados por Pimenta (2006), da multiplicidade de sentidos que a dimensão *prática* assumiu historicamente não se referir, especificamente, à formação de professores em nível superior, defendo que este olhar aproxima-se daquela compreensão de que o ‘novo’ não resulta, necessariamente, de uma mudança estrutural, assim como não é o resultado de um processo de produção de práticas completamente desvinculadas das influências histórico-sociais e locais. De igual modo, minha compreensão aproxima-se daquela proposta por Terreri (2008), para quem a dimensão *prática* explicitada pela legislação para a formação de professores em nível superior no Brasil assume ‘novos’ sentidos, embora vinculados aos ‘velhos’ e variados sentidos circulantes sobre o tema.

De acordo com Terreri (2008), a dimensão *prática* da formação proposta pelos documentos legais atuais pode ser interpretada como um princípio que organiza os currículos, contribuindo para a superação do modelo formativo da *racionalidade técnica* que, historicamente, relegou a um segundo plano essa dimensão, em detrimento da valorização das questões teóricas na

formação docente. Nesse sentido, a referida autora aposta na idéia de que a “dimensão prática pode ser interpretada como um ‘pano de fundo’ e, nesse sentido, estaria diluída ao longo de todo o processo formativo, por intermédio da materialização e da valorização de práticas diversas no interior das disciplinas que compõem os currículos” (TERRERI, 2008, p. 79).

Assim, tomando como referência os sentidos de *prática* que vieram sendo historicamente produzidos na área, procuro perceber, nesse estudo, em que medida a introdução das *Práticas Pedagógicas* no curso de História da Faculdade de Filosofia de Campos pode ser compreendida como algo ‘novo’, assim como busco compreender em que medida esse mesmo currículo, a partir da análise dos sentidos de *prática*, sugere continuidades e rupturas com o modelo da *racionalidade técnica*.

I.3. ASPECTOS METODOLÓGICOS PARA UMA ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA DO CURRÍCULO

Durante os primeiros meses de aprendizagem tomava notas sigilosas, que rasgaria depois, talvez para não despertar a suspicácia dos outros, talvez porque já não as precisasse. Ao término de um prazo prefixado por certos exercícios, de índole moral e de índole física, o sacerdote ordenou-lhe que fosse recordando seus sonhos e que lhes confiasse ao clarear do dia. Comprovou que nas noites de lua cheia sonhava com bisontes. Confiou estes sonhos repetidos a seu mestre; este acabou por revelar-lhe sua doutrina secreta. Uma manhã, sem despedir-se de ninguém, Murdock se foi. Na cidade, sentiu saudades daquelas tardes iniciais da planície em que sentira, fazia tempo, saudades da cidade. Encaminhou-se ao gabinete do professor e lhe disse que sabia o segredo e que resolvera não publicá-lo.

– Seu juramento o impede? – perguntou o outro.

– Essa não é minha razão – falou Murdock. – Naquelas lonjuras aprendi algo que não posso dizer.

– Talvez o idioma inglês seja insuficiente? – observou o outro.

– Nada disso, senhor. Agora que possuo o segredo, poderia enunciá-lo de cem modos distintos e ainda contraditórios. Não sei muito bem como dizer-lhe que o segredo é precioso e que agora a ciência, nossa ciência, parece-me uma simples frivolidade.

Acrescentou ao fim de uma pausa:

– O segredo, ademais, não vale o que valem os caminhos que a ele me conduziram. Esses caminhos há que andá-los.

O professor falou-lhe com frieza:

– Comunicarei sua decisão ao Conselho. O senhor pensa viver entre os índios?

Murdock respondeu-lhe:

– Não. Talvez não volte à pradaria. O que me ensinaram seus homens vale para qualquer lugar e para qualquer circunstância.

(BORGES, J. L. *Elogio da sombra: poemas*. Cidade: Editora, 1970).

Início esta última seção do presente capítulo, de caráter mais metodológico, refletindo sobre as discussões metodológicas específicas da etnografia. Afinal, o que dizer de um trabalho cujo pesquisador é também um sujeito imerso no lócus investigado e se aproxima dos sujeitos cujas práticas deseja significar? Segundo Certeau (1979), certamente não existem considerações, por mais gerais que sejam, nem leituras, por mais longe que as estendamos, capazes de apagar a particularidade do lugar de onde eu falo e do domínio por onde conduzo uma investigação. A consideração de Certeau (1979) acerca da particularidade do lugar de onde fala o pesquisador parece ajudar na compreensão das escolhas pela base empírica de uma pesquisa, bem como dos caminhos metodológicos tomados como referências para sua análise, uma vez que tais escolhas podem evidenciar aquele domínio por onde conduzo uma investigação. Talvez, no mesmo sentido, ainda que Certeau (1979) não

estivesse se referindo precisamente a isso, assumir o lugar de onde eu falo permite avançar na perspectiva dos caminhos andados por Murdock, personagem do conto de Jorge Luis Borges que inicia essa seção.

É preciso dizer que o trabalho que se deseja empreender resulta, portanto, de um difícil exercício que compreende um mergulho no universo dos sujeitos que produzem, a sua própria maneira, sentidos, formas de pensar e agir, criando, significando e ressignificando processos de formação docente. Portanto, o lugar de onde fala o autor dessa pesquisa não pode ser outro: falo do lugar da própria instituição formadora, do lugar de onde os sujeitos imprimem seus próprios sentidos para a formação de professores de História. Mas não é só isso: nessa pesquisa, entendo que mais importante do que justificar o percurso escolhido para pensar sentidos empreendidos para a formação de professores, é o fato de que tal percurso resulta de uma construção e de uma apropriação processual de tais sentidos ao passo em que são produzidos e reproduzidos. Ou, para melhor dizer em uma paráfrase daquele etnógrafo de Borges (1970), as análises talvez não valham os caminhos que a elas conduzem, pois esses caminhos há que andá-los.

Sendo assim, apesar de encontrar na História Oral indícios relevantes para pensar tanto aspectos metodológicos para a elaboração e execução das entrevistas, quanto referências teóricas que, em parte, legitimam minha opção por analisar relatos orais, o *objeto*, assim como o *locus* desta pesquisa, pressupõe essa referência metodológica da etnografia. De acordo com Ghedin & Franco (2008, p. 180) um trabalho etnográfico “se dá na bifurcação formada pelas relações estabelecidas entre os membros de determinado grupo e pela possibilidade de fazer a experiência (próxima ou distante) do modo de ser dos sujeitos”. Afinal, o mergulho nos hábitos alheios dá ao pesquisador condições de aproximar-se das experiências de determinados indivíduos “para poder descrevê-la e, ao analisá-la, compreender seus significados”.

No mesmo sentido, Geertz (1989, p.17) afirma que uma pesquisa etnográfica supõe uma interpretação “à procura de significados”. Ou seja, olhar para as práticas dos sujeitos, ainda que seja por meio de uma entrevista, pode

supor a busca pela compreensão daquilo que se produz na “teia de significados” tecida pelos homens. Para tanto, é necessário que se veja o que os sujeitos fazem, da mesma forma que:

Se você quer compreender o que é a ciência, você deve olhar, em primeiro lugar, não para as suas teorias ou as suas descobertas, e certamente não para o que os seus apologistas dizem sobre ela; você deve ver o que os praticantes da ciência fazem (GEERTZ, 1989, p. 15).

Assim, mesmo recorrendo às entrevistas como forma de recuperar elementos do processo de reforma curricular da Faculdade de Filosofia de Campos, meu empenho consistiu em uma *leitura* das práticas e dos movimentos realizados pelos sujeitos da instituição e, mais especificamente, do curso de História, por meio da análise das fontes que puderam ser coletadas, uma vez que:

O que é importante nos achados do antropólogo é sua especificidade complexa, sua circunstancialidade. É justamente com essa espécie de material produzido por um trabalho de campo quase obsessivo de peneiramento, (...) que podem adquirir toda a espécie de atualidade sensível que possibilita pensar não apenas realista e concretamente sobre eles, mas, o que é mais importante, criativa e imaginativamente com eles (GEERTZ, 1989, p. 33-34, *grifos originais*).

Como já mencionado na Introdução dessa dissertação, meu *objeto* de pesquisa constitui um caso de formação e o *locus* de observação é um curso de Licenciatura em uma instituição singular. Nesse sentido, a inspiração etnográfica como “descrição densa” (GEERTZ, 1989)³² empenhar-se-á em

³² Para Geertz (1989), a etnografia é uma descrição densa. Afinal, “o que o etnógrafo enfrenta (...) é uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplicitas, e que

construir um discurso de significados procurando apreender, descrever e interpretar os sentidos atribuídos a uma dimensão dessa formação – aquela que compreende a *Prática Como Componente Curricular* – no decorrer do movimento de reorganização dos currículos e, após a reforma, no currículo em curso na Licenciatura em História. Não se trata, portanto, de narrar os acontecimentos ou de simplesmente descrever as práticas. Trata-se de olhar “bem no fundo da base factual, a rocha dura, se é que existe uma, de todo o empreendimento, nós já estamos explicando e, o que é pior, explicando explicações” (GEERTZ, 1989, p. 19).

No contexto dessa pesquisa, considera-se, portanto, o meu envolvimento de pesquisadora com os sujeitos presentes na construção do currículo e na elaboração dos programas e ementas para a dimensão *prática* da formação de professores em História da Faculdade de Filosofia de Campos. De igual modo, assinala-se a minha particular interação com o espaço e com os sujeitos produtores de sentidos do currículo investigado, posto que:

O simples ato de observar provoca modificações tanto no observador como no observado, principalmente porque, no caso da pesquisa em educação, ambos são seres humanos e participam de culturas que se diferenciam – e quando não se diferenciam é necessário que o pesquisador construa um olhar distanciado e de estranhamento sobre o modo pelo qual as relações se produzem no espaço e na cultura estudada (GHEDIN & FRANCO, 2008, p. 188).

É preciso considerar, ainda, que, a partir desse paradigma metodológico da etnografia, a dicotomia entre a descoberta e a verificação, bem como entre a coleta e a análise de dados desaparecem, transformando-se em movimentos que são realizados de forma simultânea. Sendo assim, “à medida que vai se efetuando a coleta, vai sendo construída a interpretação, até ser alcançado um nível de redundância das informações indicativo de que o pesquisador

ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar” (GEERTZ, 1989, p. 20).

conseguiu o máximo de variação possível” (GHEDIN & FRANCO, 2008, p. 190).

Em outra perspectiva metodológica, é preciso dizer que esta pesquisa é também uma tentativa de *ler* as práticas dos sujeitos no espaço institucional da formação de professores. Nesse caso, deve-se considerar uma certa dimensão fenomenológica, na medida em que esta permite compreender os saberes e as práticas que atravessam a formação e que são, na verdade, absolutamente indissociáveis dos sujeitos que as produzem. Ou seja, trata-se de reconhecer que os saberes e as práticas constitutivas não podem “subsistir senão pela mediação do sujeito de ambas; ao mesmo tempo em que também este sujeito se transforma na mesma medida em que saberes e práticas se constituem e se transformam, no processo mesmo de conhecer e de trabalhar” (ANDRADE, 2005, p. 203).

Por fim, embora informada por perspectivas etnográfica e fenomenológica, esse estudo constitui uma produção em História do Currículo. Assim, tal qual Ferreira (2005, p. 72) em sua pesquisa sobre a história da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II, meu olhar para os documentos produzidos no percurso da reforma curricular na Faculdade de Filosofia de Campos rompe com tradicionais concepções de fontes³³ “ao tratar os documentos como ‘monumentos’, produtos sociais fabricados segundo relações de poder, e não como expressões consensuais de realidades passadas”. A pretensão de analisar os documentos selecionados para esta pesquisa teve, então, como premissa a noção de que “um documento é sempre portador de um discurso que, assim considerado, não pode ser visto como algo transparente” (CARDOSO & VAINFAS, 1997, p. 377).

Os documentos institucionais investigados foram: (a) as atas do “Conselho de Estudo da Legislação e Normas”; (b) o Projeto Institucional produzido como resultado das reflexões compartilhadas pelo referido conselho; (c) os programas dos espaços curriculares que já foram definidos como práticos

³³ Refiro-me as concepções positivistas da historiografia, que viam as fontes como relatos inquestionáveis do passado.

no caderno de ementas da instituição. No que se refere às fontes documentais diretamente relacionadas ao curso de História da instituição, foram analisados: (d) os Projetos Pedagógicos de 1999/2000 e de 2005/2006; (e) os programas e ementas do Núcleo Profissional³⁴; (f) documentos produzidos pelo Curso de História sobre as concepções do curso e a história das Matrizes Curriculares do Curso. Todo esse material foi cotejado com a legislação oficial sobre a formação de professores no país, além de estudos analíticos sobre o tema.

Le Goff (1996, p. 547 *apud* Ferreira, 2005, p. 69) afirma ser o documento o “resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram”. A análise dos documentos institucionais, bem como da legislação, foi elaborada em meio aos contextos interno e externo de produção, entendendo que é relevante buscar os sentidos presentes nas falas dos sujeitos que, por sua vez, se articulam ao debate mais amplo acerca das questões educacionais. Nesse sentido, conforme afirma Macedo (2001, p.35), “o trabalho do historiador do currículo passa a ser, pois, reconstruir a história a partir dessas versões múltiplas, ideologizadas e subjetivas”.

No que se refere às fontes desse estudo, como já explicitado, elas envolveram tanto documentos escritos quanto as falas de sujeitos envolvidos no processo da reforma curricular, assim como na dimensão *prática* do currículo em curso na Licenciatura em História. A seleção dos sujeitos entrevistados – os quais estarão sendo apresentados ao longo dos capítulos dessa dissertação – seguiu aquilo que Ghedin & Franco (2008, p. 191) chamam de “amostra intencional” definida “à luz dos objetivos do estudo que vão se esclarecendo no próprio processo de sua realização”, articulando esta seleção a uma perspectiva etnográfica de pesquisa. Nesse sentido, a definição de meus entrevistados foi realizada a partir de uma análise preliminar das atas da “Comissão de Estudos da Legislação e Normas” da Faculdade de Filosofia de

³⁴ Espaço do Currículo do Curso de História da Faculdade de Filosofia de Campos destinado a Prática Pedagógica. O nome Prática Pedagógica foi atribuído pela instituição para nomear o conjunto das *práticas* referente às 400 horas da Prática Como Componente Curricular, sugerido pela legislação.

Campos, além da observação dos lugares ocupados por esses sujeitos na esfera institucional, particularmente no que se refere à reforma curricular das Licenciaturas aqui investigada.

Do ponto de vista metodológico, o aporte teórico oriundo da História Oral valida esta iniciativa, uma vez que torna legítimas as fontes produzidas *a posteriori* por meio de entrevistas que passaram a ser consideradas momentos de reprodução de ações passadas e resíduos de ações que se desenvolvem na própria entrevista, além de oferecerem subsídios para a organização das entrevistas que se pretende realizar (VERENA, 2005). Esse aparato teórico-metodológico produzido pela História Oral, que legitima os discursos e as *memórias* sobre um dado momento, processo ou realidade histórica, contribui ainda para o estabelecimento de uma “tensão útil” provocada pela “subversão da memória à história” e vice-versa (THOMSON, FRISCH & HAMILTON, 1998).

A possibilidade de realizar uma pesquisa que me permitiu ouvir sujeitos singulares que vivenciaram processos e movimentos também particulares (como é o caso deste trabalho) mostra-se fundamental para o rompimento de “noções convencionais do que vale como história, e, portanto, do que a história pode contar. É nesse sentido que se pode falar (...) da memória subvertendo a história” (THOMSON, FRISCH & HAMILTON, 1998). Recuperar, portanto, as vozes dos atores que estiveram envolvidos com o processo de reforma curricular dos cursos de Licenciatura da Faculdade de Filosofia de Campos, especialmente a Licenciatura em História, representa a possibilidade de dar voz àqueles que o tempo e as fontes escritas provavelmente não contemplariam.

CAPÍTULO II

A FACULDADE DE FILOSOFIA DE CAMPOS NO CONTEXTO DA REFORMA CURRICULAR: ENTRE MUDANÇAS E TRADIÇÕES

II.1. APRESENTAÇÃO INICIAL

Interessa-me, neste capítulo, analisar o processo de reforma curricular dos cursos de licenciatura da Faculdade de Filosofia de Campos e, sobretudo, a discussão acerca das 400 horas de *Prática Como Componente Curricular* como propõe a legislação atual para a formação de professores no Brasil, buscando identificar em que medida as marcas institucionais e os interesses em disputa dos sujeitos envolvidos nesse processo permitiram algumas mudanças, sobretudo, na formação docente, ao mesmo tempo em que mantiveram características historicamente construídas por essa instituição. Em uma análise sócio-histórica, busco entender de que forma a produção de um ‘novo’ currículo para as licenciaturas e, em especial, para a licenciatura em História, incorporou as lutas internas e resultou de negociações estabelecidas a partir dos projetos em disputa, ao mesmo tempo em que não conseguiu ignorar suas marcas institucionais.

Para tanto, na primeira seção, procuro resgatar as origens históricas da Faculdade de Filosofia de Campos, bem como suas tradições, dialogando com fontes primárias e com os trabalhos produzidos sobre/e na instituição, particularmente Andrade (2006). Busco explicitar a importância histórica da mesma na formação de professores, tanto em âmbito local quanto em âmbito nacional, ao mesmo tempo em que resgato as suas características *sui generis*, identificando elementos que me permitam melhor compreender alguns dos aspectos determinantes na elaboração do currículo das disciplinas explicitamente voltadas para uma formação prática, quais sejam, as *Práticas Pedagógicas*.

Na segunda seção, analiso o processo de construção do currículo escrito das Licenciaturas da Faculdade de Filosofia de Campos em uma perspectiva

sócio-histórica, percebendo as negociações que foram possíveis a partir dos embates travados em torno das definições da *Prática Como Componente Curricular*. Realizo essa tarefa entendendo, assim como Goodson (1997, p. 21), que “o estudo do conflito em torno da definição pré-ativa do currículo escrito irá aumentar nosso entendimento dos interesses e influências atuantes neste nível”. Assim, em um primeiro momento, busco identificar os aspectos externos e institucionais que permearam a reforma curricular das Licenciaturas em 2004, considerando a assertiva de Goodson (1997) de que toda a análise de processos de mudança curricular deve considerar os aspectos internos e externos a tais mudanças como fatores determinantes. Em um segundo momento, busco captar como que tais aspectos se fizeram presentes na formação de um currículo cujo componente prático apresenta-se como um elemento de ‘novidade’.

Minha opção por investigar o processo de reforma curricular ocorrido na Faculdade de Filosofia de Campos como um fértil caminho para pensar os sentidos de ‘prática’ que foram produzidos pelos sujeitos formadores do curso de História passa pela compreensão de que “o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições” (GOODSON, 1997, p. 21). Como já anteriormente mencionado, a escolha da referida instituição de ensino superior refere-se ao fato de que esta tem significativa importância na formação dos professores que atuam na Educação Básica de todo o norte fluminense do estado do Rio de Janeiro. Afinal, a criação da Faculdade de Filosofia de Campos insere-se em um movimento mais amplo, iniciado nos anos de 1960, de abertura de instituições isoladas, de natureza fundacional e de inserção local, que acabaram por produzir um modelo de formação de professores próprio e, portanto, distinto das unidades que eram criadas no interior da estrutura da universidade, produzindo práticas e “inventando tradições” (HOBBSAWN, 1997).

Para a escrita desse capítulo, selecionei fontes de estudo que foram produzidas durante o processo de reforma curricular ocorrido em 2004 e

implementado em 2005, a saber: (i) as atas de reunião da Comissão de Estudo da Legislação das Licenciaturas da instituição; (ii) os documentos produzidos pelos professores membros desta Comissão. Também foram utilizados os dados produzidos por meio de entrevista realizada com a professora *Dircéa Branco de Meneses Gomes*, Diretora Adjunta de Graduação e professora do Curso de História, bem como depoimentos da professora *Neila Ferraz Moreira Nunes*, representante do Curso de História nesse processo de reforma curricular.³⁵ A escolha por esses professores justifica-se pelo fato de a primeira ter assumido, como Diretora Adjunta de Graduação da instituição, a liderança do processo de reforma dos currículos das Licenciaturas, tendo, portanto, participado de toda a discussão sobre o ‘novo’ currículo. Já a escolha da segunda professora refere-se ao fato de esta ser, no momento em que deflagrou a Reforma, Coordenadora Pedagógica da Licenciatura em História, e uma das representantes desse curso que é o objeto central dessa dissertação de Mestrado, na Comissão de estudo da legislação para as licenciaturas.

Além disso, como já anteriormente explicitado, meu interesse por analisar esse percurso de construção do currículo das práticas não constitui o problema primeiro deste trabalho. Na verdade, justifica-se pela compreensão de que “o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um das melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização” (GOODSON, 1997, p. 21). No mesmo sentido, apanho de empréstimo as afirmações de Goodson (1997, p. 21) sobre as possibilidades que uma análise acerca do que a ‘confecção do currículo’ produz:

Em primeiro lugar, que o estudo do conflito em torno da definição pré-ativa de currículo escrito irá aumentar o nosso entendimento dos interesses e influências atuantes neste nível. Em segundo lugar, que este entendimento nos fará conhecer melhor tanto os valores e objetivos patenteados na escolarização quanto a forma como a definição pré-ativa

³⁵ Ambos professores autorizaram o uso de seus nomes neste trabalho.

pode estabelecer parâmetros para a ação e negociação interativa no ambiente da sala de aula e da própria escola.

II.2. A FACULDADE DE FILOSOFIA DE CAMPOS COMO LUGAR DE TRADIÇÕES

A. TOMANDO DE EMPRÉSTIMO UMA BREVE NARRATIVA HISTÓRICA DA INSTITUIÇÃO

A FAFIC foi criada na década de 1960 em um contexto importante de modernização do país. Sua história é descrita por Andrade (2006, p.88) em uma narrativa, segundo o próprio autor, “bastante imprecisa”, situando quatro importantes momentos: *(i)* os “pioneiros anos 60”; *(ii)* a “escalada nos anos 70”; *(iii)* a “estabilização nos anos 80 e terremotos nos anos 90”; e, *(iv)* “algumas certezas nos anos 2000”.

O primeiro momento descrito pelo autor é marcado pela inauguração e pelo reconhecimento dos cinco cursos da instituição em meio a uma “modernização autoritária imposta ao país, sobretudo naquele contexto de longa noite dos generais”. Segundo Andrade (2006, p. 90), tal modernização “fazia crescer a demanda por uma mão de obra qualificada, com formação em nível superior. Mas não era apenas por isso que, em Campos dos Goytacazes, a FAFIC pontificava: uma perspectiva menos restrita de acesso ao ensino superior também pronunciava novos tempos”. Para atender a essa modernização, o setor público de ensino “se apresentava, de fato, como provedor dos recursos indispensáveis à modernização do país, incluindo, com especial relevo, a educação superior”(ANDRADE, 2008, p.01).

No segundo momento – qual seja, a “escalada nos anos 70” – ocorre tanto o crescimento do número de matrículas na instituição quanto uma hegemonia pedagógica da formação docente e da organização da escola, fato que, para Andrade (2006, p. 91), “parece refletir a sofisticação dos mecanismos de controle do Estado brasileiro sobre a prática educativa, não obstante o aumento da resistência dos educadores, sobretudo do campo pedagógico,

comprometidos com a reconstrução democrática da sociedade”. Além disso, esse momento assinala a mudança da Faculdade de Filosofia de Campos para uma sede própria, onde até hoje está localizada, à Rua Visconde de Alvarenga, s/n, Parque Leopoldina, que, a partir dessa época, passou a ser reconhecido como Parque Universitário.

No terceiro momento, referente aos anos de 1980/90, Andrade (2006) destaca uma história institucional marcada pela liderança na luta, junto à sociedade, pela construção de uma universidade estadual na cidade de Campos dos Goytacazes, cujo resultado, “supostamente privilegiando a vanguarda e a excelência, desprezou o conteúdo social da própria luta” (ANDRADE, 2006, p. 92). Esse momento seria ainda marcado pela chegada da pós-graduação em nível de especialização na Faculdade de Filosofia de Campos que, desde então, passou a suprir uma demanda que vinha procurando esta formação em outras regiões.

Por fim, para Andrade (2006), a chegada aos anos 2000 pode ser traduzida:

- (i) Por uma ênfase no discurso da qualidade e da mudança. Segundo Andrade (2006, p. 94), a instituição passa a desenvolver uma política de estímulo à qualificação de seu corpo docente, “mesmo porque este constitui um dos itens fundamentais do processo mais amplo de avaliação, implantado pelos órgãos superiores da política educacional”. Tal incentivo é marcado pela concessão de licença remunerada para os professores em qualificação e por um ajuste de remuneração previsto no plano de carreira. O resultado foi um crescimento considerável do número de professores com a titulação de mestre e doutor.
- (ii) Pela instituição de procedimentos internos de avaliação tanto do corpo discente quanto da comunidade externa acerca do corpo docente e da instituição. Para Andrade (2006, p. 94), “tratou-se com mais cuidado da imagem visual da instituição, inclusive mudando sua sigla tradicional, de FFC para FAFIC”. No ano de 2001, a

Faculdade de Filosofia de Campos introduz a condição de semestralidade e, em 2003, inicia um processo de alteração dos currículos em virtude da ‘nova’ legislação para a formação de professores no Brasil.

Da criação da FAFIC até o momento presente, as reformas educacionais que foram implementadas nos anos de 1960/70 buscaram dialogar com as demandas por ampliação de vagas tanto para o ensino secundário – atual Ensino Médio – quanto para o ensino superior, resultando em propostas de reformulação dos cursos de formação de professores no país. No final dos anos de 1990, as políticas para a formação de professores encontradas nos documentos oficiais – Lei nº. 9394/1996: Das Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Parecer CNE/CP nº. 9, de 08/05/2001; Parecer CNE/CP nº. 28, de 02/10/2001 (nova redação ao Parecer CNE/CP nº. 21, de 2001); Resolução CNE/CP nº. 1, de 18/02/2002; e Resolução CNE/CP nº. 2, de 19/02/2002 – expressariam uma outra tentativa de pensar esse processo e não tardariam a influenciar as instituições de ensino superior, sendo responsáveis pelo início de um movimento de reforma curricular em várias delas no Brasil.

É nesse último contexto que a Faculdade de Filosofia de Campos, atualmente denominada Unidade Operacional do Centro Universitário Fluminense, inicia a reforma dos currículos das suas licenciaturas, que foram colocados em curso no ano de 2005. Um processo marcado por divergências quanto às concepções de formação ligadas às tradições da própria instituição e de interpretações múltiplas que envolviam disputas internas por *status* e prestígio (GOODSON, 1997), mas também pela busca de uma solução emergente de dois problemas iniciais: um primeiro relacionado à exigência legal de mudanças curriculares, e um segundo ligado a uma necessidade institucional de adequação a um novo contexto marcado pela expansão do Ensino Superior em Campos. Para exemplificar essa questão, trago uma citação de Andrade (2008, 04), também percebida como uma espécie de ‘desabafo’:

Visto isto, deve-se perguntar, afinal para onde toda essa história nos leva. Primeiro: ao reconhecimento de que

questões pedagógicas (e não somente políticas) também exercem influência poderosa nos problemas relacionados à formação de professores. Segundo: à percepção de que, em diferentes momentos, instituições públicas e privadas partilharam o sistema de ensino superior, e a correlação de forças entre elas variou segundo as circunstâncias históricas concretas. Terceiro: à compreensão de que as instituições comunitárias, na invisibilidade do que está distante (geograficamente, politicamente, epistemologicamente), fez o que devia fazer, isto é, formou os professores que a escola demandou, no momento forte de escolarização da sociedade brasileira, em fins do século passado. Quarto: à questão de saber se, uma vez cumprida sua tarefa, o patrimônio público representado por essa rede de instituições comunitárias pode, no silêncio e, quase diria, no não-lugar invisível onde sempre esteve, simplesmente se apagar.

B. IDENTIFICANDO ALGUMAS MARCAS INSTITUCIONAIS

Instituição de natureza fundacional, a Faculdade de Filosofia de Campos foi criada no âmbito de um contexto mais amplo marcado pelas transformações quantitativas – um intenso crescimento demográfico – e qualitativas – tais como a dupla concentração urbana e regional da população, uma intensa industrialização e o desenvolvimento das atividades de serviço – da década de 1960. Tais transformações, como sugere Romanelli (1997), apontavam para o crescimento da demanda educacional e para a expansão do ensino superior em escala nacional, aspectos evidenciados pela ampliação de vagas das universidades federais e pelo surto de instituições de caráter fundacional (ANDRADE *et al.*, 2008).

Para além dos objetivos estatais ligados às políticas educacionais dos anos de 1960, os quais marcaram a fundação de diversas instituições de ensino superior no país, dentre as quais as Faculdades de Filosofia, parece-me necessário evidenciar que essas instituições assumiriam um papel importante

na formação de professores, especialmente nas cidades afastadas dos grandes centros. Esse seria o caso da Faculdade de Filosofia de Campos. Há mais de 40 anos formando professores para atuarem no magistério em diferentes áreas disciplinares, a referida instituição acabou transformando-se em um lugar de práticas específicas que trazem as marcas de seus sujeitos e dos movimentos externos que, ao longo dessas quatro décadas, têm produzido discursos sobre a formação de professores no Brasil. Essa instituição pode ser vista, portanto, como um importante *locus* de pesquisa nessa área. Dialogando com estas definições acerca das Faculdades de Filosofia, Andrade *et al.* (2008, 02) afirmam que:

Suas raízes mergulham nas expectativas comunitárias que demandaram, a partir da segunda metade do século passado, o conhecimento acadêmico sistematizado, sobretudo para formar os mestres indispensáveis à escola, ao polimento de sociabilidades e à reafirmação de suas particularidades históricas e culturais. Configuram, por isso mesmo, essa espécie de *Universidade Local* no âmbito da história da educação brasileira.

Fundada no início dos anos de 1960, a inauguração da Faculdade de Filosofia de Campos data de 20 de maio de 1961. Sua opção pela formação de professores já aparece de modo explícito nos primeiros anos de funcionamento, uma vez que a instituição já inicia suas atividades com a oferta de quatro cursos de Licenciatura – Letras Neo-Latinas, História, Matemática e Pedagogia – e apenas um curso de Bacharelado em Jornalismo. Segundo Andrade (2006, p. 89), no final dos anos de 1960, “a Faculdade de Filosofia de Campos consolidava seus cursos, inaugurando novos horizontes para a formação profissional, em especial para a formação de professores em nível superior, em Campos e nas regiões norte e noroeste fluminense”. Afinal, de acordo com esse mesmo autor,

No momento forte de expansão da demanda pela escolarização na sociedade brasileira, a partir dos anos

1960, foram essas **instituições fundacionais, isoladas e locais**, iniciadas nos anos 1950 e ampliadas com a LDB/61, relativamente especializadas e profissionalizadas, que assumiram a tarefa da formação de professores. Liderando a frente quantitativa da expansão do ensino superior, **marcadas por um mecanismo predominantemente endógeno de recrutamento de seus professores**, cujas trajetórias profissionais, por sua vez, sugerem **profundo enraizamento na cultura escolar** (de onde provem, talvez, a detratória imagem de “*escolões*” de ensino superior), além de uma perspectiva sócio-cultural, tanto do governo dessas instituições quanto de seus mestres, inscrita no âmbito da realidade local, **as fafis puderam engendrar uma extensa malha institucional descentralizada, destinada, sobretudo, à formação de professores para a escola básica** (ANDRADE, 2008, p.04, *grifos meus*).

A citação anterior pode nos auxiliar a compreender algumas das marcas institucionais produzidas pela e na Faculdade de Filosofia de Campos. A primeira delas refere-se a sua natureza fundacional e comunitária, aspecto que a distingue das instituições de caráter privado. Servindo-se dos argumentos de Sampaio (2000, p. 24), Andrade (2006, p. 96) aponta algumas diferenças importantes entre um estabelecimento privado e um estabelecimento fundacional:

No Brasil, um estabelecimento privado de ensino superior pode distinguir-se de outro, também particular, sob vários aspectos formais: sua natureza institucional (universidade, centro universitário, federação de escolas ou escolas integradas, ou faculdade isolada); a personalidade jurídica de sua mantenedora (fundação, associação civil, sociedade civil de direito privado), se tem ou não fim lucrativo, sua definição como instituição laica ou confessional e, se confessional, a religião à qual está vinculada.

Nesse caso, a Faculdade de Filosofia de Campos pode, portanto, ser caracterizada como uma Faculdade isolada³⁶, cuja personalidade jurídica de sua mantenedora é uma fundação – a Fundação Cultural de Campos – laica e sem fins lucrativos. Além dessas características, sua organização interna é semelhante a uma instituição pública: seus diretores são escolhidos por eleição direta, da qual participam alunos, funcionários do corpo administrativo e do corpo docente. O candidato ao cargo pode ser qualquer professor que esteja atuando há, no mínimo, dois anos como docente, devendo cumprir um mandato de quatro anos.³⁷ Do ponto de vista funcional, é preciso dizer que a direção da instituição atua em parceria com o vice-diretor e com outras direções adjuntas³⁸. Somando-se a isso, talvez seja interessante apontar uma outra característica da organização interna da instituição: os colegiados de cada um dos cursos têm representação nas decisões da Direção Geral por meio do Conselho Superior – instância composta por dois professores de cada curso, com poder de voto nas decisões acerca das questões administrativas e financeiras da instituição. Por tudo isso, talvez seja possível concordar com a fala da professora *Dircéa Branco de Meneses Gomes* quando coloca que, na Faculdade de Filosofia de Campos, “somos uma instituição pública por dentro”.³⁹

Uma outra característica destacada na citação extraída do texto “O

³⁶ Hoje a Faculdade de Filosofia de Campos consiste em uma Unidade Operacional do Centro Universitário Fluminense³⁶ dedicada a formação do profissional em nível superior em dez profissões distintas, das quais seis são licenciaturas (Filosofia; História; Português e Literaturas de Língua Portuguesa, Português – Inglês, Português – Espanhol e Português – Francês, em Letras; Matemática; Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em Pedagogia) e quatro bacharelados (Arquitetura e Urbanismo, Comunicação Social, Pedagogia e Turismo), com seis habilitações (Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas, em Comunicação Social; Administração, Supervisão e Orientação Educacional, em Pedagogia).

³⁷ Informações extraídas do Regimento Interno da Faculdade de Filosofia de Campos.

³⁸ Atualmente a FAFIC conta com as seguintes direções: Direção Geral, Direção Adjunta de Graduação, Direção Adjunta de Pós-Graduação e Direção de Avaliação Institucional.

³⁹ Comentário feito pela professora *Dircéa Branco de Meneses Gomes*, Diretora Adjunta de Graduação e professora do Curso de História, durante o XI Fórum de Qualificação Profissional da Faculdade de Filosofia de Campos realizado em outubro de 2008, em reunião cuja pauta girava em torno da natureza fundacional da instituição e de sua história como formadora de professores.

canto do cisne das comunitárias”, produzido por *Everardo Paiva de Andrade*, docente do curso de História da instituição, refere-se a um mecanismo de “recrutamento endógeno” dos professores. Historicamente, conforme já anunciado em outros momentos deste trabalho, a Faculdade de Filosofia de Campos responsabilizou-se pela formação de quase a totalidade dos professores de diferentes áreas disciplinares na região norte e noroeste fluminense. Conforme depoimento da professora *Dircéa Branco de Meneses Gomes*, esse envolvimento com a formação docente distanciou a instituição de uma perspectiva de pesquisa ou de um outro referencial de formação em nível superior:

Nós nunca nos envergonhamos de formar professores e de formar bem feito. Não nos envolvemos com a pesquisa por muito tempo, (...) pesquisa é muito caro e, em uma instituição fundacional comunitária como a nossa, que não consegue mobilizar outros recursos, isso fica quase inviável. Mas isso em momento algum contribuiu para uma formação mais ‘pobre’. Nós sempre estivemos integrados com outras Universidades, principalmente com a UFF, em cursos de especialização. Não sei se é um problema de origem. Acho que, no momento da nossa fundação, não se pensava em formação de professores atrelada à pesquisa. Essa percepção não existia na época que eu estudei aqui, mas também não creio que tenha contribuído para impedir que várias pessoas se formassem e que virassem pesquisadores.⁴⁰

Como bem explicita a fala anterior, essa opção da Faculdade de Filosofia de Campos por formar professores em detrimento da pesquisa parece ter atendido tanto à demanda por profissionais da educação criada pela expansão da escola pública nos anos de 1960, quanto a uma necessidade de formação de

⁴⁰ Depoimento da professora *Dircéa Branco de Meneses Gomes*, Diretora Adjunta de Graduação e professora do Curso de História, coletado em 10 de outubro de 2008.

professores que atuassem na formação de outros professores. Ou seja, ao mesmo tempo em que formava quadros para a Educação Básica, a Faculdade de Filosofia de Campos contratava professores que, após alguns anos de experiências consideradas bem sucedidas em escolas da cidade, retornavam à instituição alimentando, por um lado, as tradições de seu lugar de formação e, por outro lado, ‘inventando’ outras tradições em meio às vivências adquiridas e aos saberes produzidos no âmbito escolar. Afinal, de onde vem a tradição dos ‘aulões’⁴¹ ministrados pelos docentes da Faculdade de Filosofia de Campos? Essa forma de ensinar estaria vinculada à construção de currículos para as disciplinas explicitamente influenciados por conteúdos e práticas tipicamente escolares?

Compreendo, portanto, que a marca desse “recrutamento endógeno” de docentes para a formação de professores constitui um traço importante da longa tradição produzida por essa instituição. Tal característica veio sendo mantida mesmo quando, a partir dos anos de 1990, “segmentos mais jovens, sobretudo do corpo docente, pressionavam no sentido da introdução de mecanismos mais transparentes e democráticos de participação, incluindo a substituição de professores” (ANDRADE, 2006, p. 93). Nesse novo contexto, antigos alunos passaram a voltar para a Faculdade de Filosofia de Campos por meio de processos de seleção pública para o preenchimento das vagas docentes, mesmo que algumas coordenações de curso ainda permaneçam insistindo na prática de convidar antigos alunos para compor seus quadros docentes.

Retornando, mais uma vez, ao texto de Andrade (2008), percebo como uma terceira marca característica da Faculdade de Filosofia de Campos o fato de ela ter se destinado à formação de professores desde sempre. Como já anteriormente afirmado, isso efetivamente faz da referida instituição um lugar de práticas formativas específicas, cujos sujeitos formadores foram,

⁴¹ A idéia dos “aulões” é explicada por Andrade (2006) em referência as aulas expositiva ministradas pelos professores formadores do Curso de História. Nessas aulas, os professores costumam organizar as discussões de acordo com temáticas que consideram importantes e cujos textos e tomado de empréstimo da historiografia.

historicamente, produzindo um variado conjunto de contribuições na ‘invenção de tradições’ sobre a formação de professores naquele sentido proposto por Hobsbawn (1985).

II.3. A REFORMA CURRICULAR E A PRODUÇÃO DO ‘CURRÍCULO DAS PRÁTICAS’

A. ARTICULANDO FATORES EXTERNOS E QUESTÕES INSTITUCIONAIS QUE PERMEARAM A REFORMA CURRICULAR DAS LICENCIATURAS

Motivada inicialmente, pela obrigatoriedade legal de mudança do currículo da formação de professores, a direção da Faculdade de Filosofia de Campos organizou, em 2004, a “Comissão de Estudos da Legislação das Licenciaturas”, da qual participaram representantes dos cinco cursos dessa natureza então existentes na instituição – Filosofia, Pedagogia, História, Letras e Matemática –, além da professora *Dircéa Branco de Meneses Gomes* que, na ocasião, atuava como Diretora Adjunta de Graduação e era a responsável pelas convocações das reuniões. Segundo a referida professora, sua participação como liderança desse processo se deveu tanto ao seu envolvimento com as discussões das quais participou no CEFET-Campos⁴² quanto ao cargo que ocupava, desde 2003, na Faculdade de Filosofia de Campos, cujas atribuições permitem identificar responsabilidades com o funcionamento prático da instituição, assim como com as questões pedagógicas:

A primeira coisa é a organização da instituição. A preocupação em repensar os currículos na instituição, a organização dos horários, a preocupação com a distribuição da carga horária dos docentes visando um equilíbrio. As atribuições de um modo geral que pertencem ao campo acadêmico-pedagógico e o funcionamento da secretaria, que

⁴² A professora Dircéa Branco também era professora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos – o CEFET – e, à época da Reforma das licenciaturas na FAFIC era membro da Comissão que liderava o processo de organização do Curso de Geografia do CEFET que, por sua vez, ia se transformando em uma escola de Ensino Superior.

também está sob a minha responsabilidade.⁴³

Sua participação como membro da direção da instituição se deu por indicação do Curso de História, em 2003, por ocasião do processo que elegeu a professora *Regina Coele Sardinha*, professora do Curso de Pedagogia, para a direção da Faculdade de Filosofia de Campos, e o professor *Luiz Cláudio Barbosa da Silva*, professor do Curso de Comunicação Social, para a vice-direção. De acordo com a professora *Dircéa Branco de Meneses Gomes*:

Eu entrei na FAFIC para ser professora de Sociologia e Antropologia em 2001 para substituir, por seis meses, a professora dessas disciplinas que havia entrado com um pedido de licença. Trabalhei por seis meses como professora contratada. Ao término desse período, a professora pediu demissão, então passei por uma prova que envolvia uma entrevista e análise de currículo e acabei entrando para o quadro docente da instituição. Após a eleição para a direção da Faculdade em 2003, fui indicada pela Coordenação do Curso para ocupar um cargo na composição da Direção (...).⁴⁴

À frente da direção de graduação da Faculdade de Filosofia de Campos, a professora *Dircéa Branco de Meneses Gomes* liderou o processo de organização da “Comissão de Estudos da Legislação das Licenciaturas” da instituição como uma alternativa para pensar a reformulação dos currículos de seus cursos:

O processo foi liderado pela direção de graduação. Eu trabalhava no CEFET-Campos nessa época e a gente estava acabando de organizar um curso de licenciatura em Geografia lá. A gente estava muito envolvido lá em uma

⁴³ Depoimento da professora *Dircéa Branco de Meneses Gomes*, Diretora Adjunta de Graduação e professora do Curso de História, coletado em 10 de outubro de 2008.

⁴⁴ Depoimento da professora *Dircéa Branco de Meneses Gomes*, Diretora Adjunta de Graduação e professora do Curso de História, coletado em 10 de outubro de 2008.

discussão com a Resolução 1 e 2. Havia um grupo no CEFET que pensava a Resolução a partir de uma hegemonia da área de Pedagogia nas licenciaturas, na possibilidade de ampliação da ação dos formados em Pedagogia. Além disso, eu também participei de algumas discussões em nível nacional com o CEFET também implantando licenciaturas.⁴⁵

Todo esse movimento de reforma aqui analisado não se consolidaria de forma pacífica e sem movimentar os interesses dos sujeitos formadores da instituição. Servindo-me do referencial teórico encontrado em Goodson (1996 e 1997), defendo que todo processo de reforma curricular deve considerar as questões externas em meio às disputas internas, na perspectiva de compreender até que ponto tais disputas são expressões das lutas sociais. Além disso, dialogando com Santos (1990), Ferreira (2005, p. 19) afirma que:

Existem inúmeros aspectos que interferem nas mudanças curriculares: os denominados pela autora [Santos, 1990] de ‘fatores internos’ dizem respeito às condições de trabalho na própria área disciplinar – tais como o surgimento de diferentes grupos de liderança intelectual, a criação de centros acadêmicos de prestígio atuando na formação de seus profissionais, a organização de associações profissionais e a política editorial na área, para dar alguns exemplos –, enquanto os ‘fatores externos’ não se encontram diretamente relacionados à área disciplinar, mas à política educacional e aos contextos econômico, social e político mais amplos.

Ou seja, a compreensão sobre os ‘aspectos internos’ proposta por Ferreira (2005) passa pela especificidade das áreas disciplinares. Entretanto, a

⁴⁵ Depoimento da professora *Dircéa Branco de Meneses Gomes*, Diretora Adjunta de Graduação e professora do Curso de História, coletado em 10 de outubro de 2008.

Matemática 2	X			X		X			X	
Pedagogia 1	X			X			X			
Pedagogia 2										
Pedagogia 3										
Pedagogia 4	X	X		X			X		X	
Pedagogia 5								X	X	X
Pedagogia 6									X	
Pedagogia 7									X	
Pedagogia 8									X	
Letras 1	X	X		X	X					
Letras 2		X	X	X	X					
Letras 3	X		X	X	X		X	X		X

Tabela 1 – Registro da presença nas reuniões da “Comissão de Estudos da Legislação das Licenciaturas”. As datas referem-se aos dias das reuniões realizadas ao longo de 2004.

Percebemos, portanto, que a reforma curricular iniciada em 2004 não foi um movimento isolado de uma única comunidade disciplinar, mas uma iniciativa institucional que tinha por propósito, pelo menos à princípio, mobilizar os diferentes cursos para o referido processo. Indagada sobre a composição da *Comissão de Estudos da Legislação para as Licenciaturas* da Faculdade de Filosofia de Campos, a professora *Dircéa Branco de Meneses Gomes* afirma que tal composição se deu por meio da indicação de cada uma das coordenações de curso:

Nós encaminhamos uma solicitação às coordenações dos cursos de Licenciatura para cada um indicar dois docentes do curso que estivessem interessados na discussão. A gente inicialmente não escolheu ninguém, as coordenações é que encaminharam os nomes e a grande maioria dos professores que foram encaminhados pelas coordenações permaneceu ao longo do ano todo fazendo a discussão sobre a Resolução 1 e 2.⁴⁶

O depoimento anterior reafirma uma organização dos espaços de poder mais democrática historicamente produzida na Faculdade de Filosofia de

⁴⁶ Depoimento da professora *Dircéa Branco de Meneses Gomes*, Diretora Adjunta de Graduação e professora do Curso de História, coletado em 10 de outubro de 2008.

Campos, trazendo um dado importante para a compreensão dos rumos da reforma curricular e da elaboração de um ‘novo’ currículo para as Licenciaturas. Podemos dizer, então, que o currículo que foi construído na e por essa instituição, a partir da legislação que determina, entre outros aspectos, a incorporação das 400 horas de *Prática Como Componente Curricular*, traz marcas das tradições institucionais e, também, das questões internas a cada um dos cursos de formação docente. Nesse sentido, defendo que o *currículo das práticas* expressa um projeto que resultou da negociação de interesses diversos e das disputas que se travaram, especialmente, em torno da *Prática Como Componente Curricular*, mas que pode ter caminhado para a legitimação de um projeto hegemônico. Isso significa dizer que esta análise parte da compreensão de que qualquer estudo sobre as mudanças curriculares deve considerar a análise dos aspectos internos às comunidades disciplinares, além das questões externas e institucionais (GOODSON, 1997; FERREIRA, 2005).

Nota-se, entretanto, a partir da *tabela 1*, uma ausência quase que total dos professores representantes do curso de Pedagogia. Seria essa ausência justificada pelo desinteresse em torno da discussão proposta ou alguma outra questão permeava esse debate? Em análise das atas que registraram as discussões da “Comissão de Estudos da Legislação das Licenciaturas” da Faculdade de Filosofia de Campos, percebo que a presença dos representantes desse curso na fase final das discussões se deve tanto a uma reivindicação dos professores que participavam das reuniões, quanto ao interesse em apresentar a organização que já existia no curso de Pedagogia em relação ao Estágio e ao Trabalho de Conclusão de Curso. Além disso, o depoimento da professora *Dircéa Branco de Meneses Gomes* produz um outro dado importante que parece contribuir para uma possível resposta a indagação anterior: a resistência do coletivo dos professores do referido curso a sua participação como Diretora Adjunta de Graduação.

Acredito que a gente tenha tido a discussão em relação a preponderância ou não do Curso de Pedagogia. Eu tenho essa percepção. Quando assumi a Direção de Graduação, eu

percebi isso claro, porque era um professor do Curso de História que tinha historicamente 30 anos de magistério na área de História e estava substituindo uma pessoa na Direção de Graduação que era do campo da Pedagogia. Predominantemente, na Faculdade, os diretores de graduação eram oriundos do Curso de Pedagogia ou do Curso de Letras. Então, foi uma ruptura significativa e houve um estranhamento muito grande na instituição. Nós tivemos alguns embates de não reconhecimento, por exemplo, de discordância desses professores com a Direção Geral em função da indicação do meu nome. Achavam que deveria ser alguém do campo da Pedagogia, porque entendia muito mais da parte pedagógica e da parte acadêmica, do que alguém do campo da História.⁴⁷

Além disso, a mesma professora também justifica a ausência dos representantes da Pedagogia nas reuniões da “Comissão de Estudos da Legislação das Licenciaturas” afirmando que para ela, o curso, naquela ocasião, tinha uma outra perspectiva em relação à dimensão *prática* da formação de professores:

A gente estava pensando uma prática curricular que estivesse mais voltada para a identidade de cada licenciatura e não tanto uma discussão articulada ao campo pedagógico. Acredito que o afastamento tenha se dado pelo acúmulo de trabalho das pessoas que, inicialmente, foram indicadas para a Comissão, mas também por conta da percepção de prática, por ver que não era uma percepção do coletivo naquele momento.⁴⁸

⁴⁷ Depoimento da professora *Dircéa Branco de Meneses Gomes*, Diretora Adjunta de Graduação e professora do Curso de História, coletado em 10 de outubro de 2008.

⁴⁸ Depoimento da professora *Dircéa Branco de Meneses Gomes*, Diretora Adjunta de Graduação e professora do Curso de História, coletado em 10 de outubro de 2008.

De acordo com Goodson (1997, p. 17), o currículo, “como qualquer outra reprodução social, ele constitui o campo de toda a sorte de estratégias, interesses e relações de dominação”. Ou seja, o relato da professora *Dircéa Branco de Meneses Gomes* revela uma questão institucional importante: no momento da reforma curricular das Licenciaturas da Faculdade de Filosofia de Campos havia um embate travado, ainda que implicitamente, entre os professores do curso de Pedagogia e a Direção de Graduação que, ao ser ocupada por um professor cuja origem, tanto da formação quanto da área de atuação está no campo da História, rompia com uma tradição construída há algum tempo na instituição. Sustento, portanto, que este aspecto institucional tenha sido determinante nos rumos da reforma curricular que culminou com a produção de um ‘novo’ currículo, uma vez que as histórias e as características institucionais permitem perceber as relações de poder que são travadas no interior de uma instituição, em um lugar específico (POPKEWITZ, 1997). Nesse processo, noto a emergência, ainda que de forma muito tímida, de uma concepção de *prática* diferente que começa a se delinear em oposição a um projeto do curso de Pedagogia que, de acordo com a fala da professora *Dircéa Branco de Meneses Gomes*, parece apontar para a ‘prática’ como um lugar de discussões do campo educacional.

Mas que outras questões internas e/ou institucionais foram aparecendo no decurso da reforma curricular produzida na Faculdade de Filosofia de Campos? Segundo a professora *Neila Ferraz Moreira Nunes*, uma das representantes do curso de História no processo de reforma curricular, uma questão importante refere-se à ausência de uma preocupação institucional mais explícita sobre o sentido daquele ‘novo’ currículo que ia se esboçando. Na verdade, tratava-se de uma discussão que vislumbrava homogeneizar os “currículos formais” das licenciaturas naquilo que fosse comum a todos os cursos, mas respeitando a especificidade dos conteúdos disciplinares de cada uma das áreas dos saberes de referência, bem como suas respectivas cargas horárias. Talvez duas afirmações feitas no momento, também registradas em ata, possam representar a expressão de disputas sociais postas naquela

conjuntura, a qual envolvia um projeto de homogeneizar os currículos das licenciaturas da instituição: a declaração da professora *Dircéa Branco de Meneses Gomes* acerca da “sua preocupação com as diferenças significativas nas matrizes curriculares e nos projetos pedagógicos em vigência”⁴⁹, e a proposta de uma matriz curricular reduzida de oito para sete períodos⁵⁰.

Aqui, posso afirmar o estabelecimento de conflitos internos – uma vez que a reforma curricular envolvia diferentes comunidades disciplinares ligadas às várias Licenciaturas da Faculdade de Filosofia de Campos – e institucionais, já que o processo em questão envolvia um único projeto da instituição e não dos colegiados representados pelos professores. A redução do tempo de duração dos cursos de oito para sete períodos implicaria tanto na redução do número de aulas de cada disciplina – interferindo, portanto, na remuneração dos professores – quanto em uma discussão que circula nas atas das reuniões relativas à “Comissão de Estudos da Legislação das Licenciaturas” em torno da qualidade dos cursos e da quantidade de tempo destinado aos conteúdos considerados relevantes. No bojo dessa discussão, a instituição organizou uma pesquisa sobre a duração dos cursos junto aos alunos. De acordo com os dados registrados em ata, 79% dos alunos entrevistados optaram pela manutenção dos cursos em oito períodos, enquanto 21% optou pela redução para sete períodos.⁵¹ Nessa mesma direção, a decisão da Direção Geral da Faculdade de Filosofia de Campos foi “pela manutenção dos Cursos em 8 períodos, em função também da alteração do valor das mensalidades, já que os cursos terão redução de sua duração em 6 meses”.⁵²

Nos debates que se seguiram, os cursos foram, de forma unânime, unindo-se em torno da defesa pela manutenção dos oito períodos. Apesar disso, constam nos anexos às atas da “Comissão de Estudos da Legislação das

⁴⁹ Informação extraída da Ata da Comissão de Estudo das Licenciaturas da FAFIC de 07/04/2004.

⁵⁰ Informação extraída da Ata da Comissão de Estudo das Licenciaturas da FAFIC de 07/04/2004.

⁵¹ Informação extraída da Ata da Comissão de Estudo das Licenciaturas da FAFIC de 09/06/2004.

⁵² Informação extraída da Ata da Comissão de Estudo das Licenciaturas da FAFIC de 09/06/2004.

Licenciaturas” algumas propostas de currículos para os cursos estruturadas em sete períodos. Portanto, no bojo dessa reorganização curricular, a instituição viveria um período de grandes disputas, produzidas em meio a conflitos e rompimentos que iam ganhando contornos mais nítidos na medida em que as coordenações das diferentes Licenciaturas tiveram que montar novos projetos curriculares considerando um discurso institucional e legal homogeneizador. Segundo a professora *Dircéa Branco de Meneses Gomes*, a intenção era criar um núcleo comum a todas as licenciaturas partindo da idéia de que a formação de professores, para além da especificidade disciplinar, deveria ser estruturada por um núcleo de disciplinas fundamentais para a formação de qualquer professor. É nesse sentido que percebo a existência de um projeto institucional hegemônico, mas que não seria implementado sem a intervenção das comunidades disciplinares, posto que, assim como Goodson (1997, p. 44) estas não podem ser vistas “como um grupo homogêneo cujos membros comungam dos mesmos valores e definição de papéis, interesses e identidades”. Além disso, considero fundamental a percepção de que:

Os assuntos internos de cada comunidade disciplinar podem ser caracterizados como as ‘relações de mudanças’ definidas por Ball: ‘lutas de poder entre grupos, coligações e segmentos sociais na comunidade disciplinar, cada um com seu próprio sentido de missão e com interesses, recursos e influências diferentes e rivais (GOODSON, 1997, p. 44).

Além dos aspectos até aqui explicitados, que outras questões teriam motivado o início de um processo de reforma curricular na Faculdade de Filosofia de Campos, além das deliberações de nova legislação para a formação de professores no país? Indagada sobre os motivos que levaram a instituição a organizar a “Comissão de Estudos da Legislação das Licenciaturas”, a professora *Neila Ferraz Moreira Nunes*, uma das representantes do curso de História, afirma que foram dois: (i) a pressão das políticas públicas para a formação de professores; e (ii) a preocupação emergente com o novo cenário

de expansão do ensino superior em Campos, marcado pela abertura de outras instituições. Entretanto, é preciso considerar um outro fator importante que a análise das atas das Reuniões da *Comissão de Estudos da Legislação para as Licenciaturas* permite identificar: a influência dos conceitos produzidos pela literatura educacional a partir dos anos de 1990 permeando toda a discussão. Tal influência vai ficando mais explícita na medida em que as reuniões caminham em direção a um projeto para os currículos que vai se tornando hegemônico.

Segundo o relato da referida professora, as mudanças propostas pela Comissão ajudariam a instituição a se colocar em um mercado que, diferente de outros tempos, trazia a concorrência de faculdades privadas que entraram no cenário do ensino superior em Campos, oferecendo cursos que, há menos de dez anos, só eram oferecidos pela Faculdade de Filosofia de Campos. Além disso, a abertura de bacharelados que não existiam até então na cidade e em regiões vizinhas criava novas formas de concorrência. Não bastava, portanto, contar com a longa tradição da instituição na formação de professores; tornava-se necessário mudar para adequar-se à nova realidade.

Porém, para a professora *Dircéa Branco de Meneses Gomes*, uma pressão maior para a Reforma vinha, sobretudo, do Estado, uma vez que, para ela “as mudanças não se fazem em função do mercado, (...) mas pela mão visível do Estado, já que o prazo [da reforma] encerra em abril de 2004”.⁵³ Segundo a professora, a preocupação inicial da instituição era exclusivamente com o cumprimento das exigências legais estabelecidas pelos Pareceres e pelas Resoluções do Conselho Nacional de Educação em finais dos anos de 1990 e início dos anos 2000. Assim, apesar de não negar os problemas que a instituição vinha enfrentando em função das mudanças no ensino superior na cidade de Campos dos Goytacazes, a professora situa tal problema em outro momento:

Em 2004, não havia outras preocupações além do

⁵³ Informação extraída da Ata da Comissão de Estudo das Licenciaturas da FAFIC de 07/04/2004.

cumprimento legal, mas em 2005 sim. Além dos Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação, a gente começou a lidar com um problema que é o problema da natureza da instituição e do seu papel como instituição que formava professores. A instituição passou a sentir de forma mais direta a chegada de outras instituições de iniciativa privada na cidade. Como somos uma instituição de natureza fundacional, mantida pelos recursos gerados pelas mensalidades dos alunos que, em sua maioria têm bolsa da prefeitura, a redução do número de matrículas interfere determinadamente na sobrevivência da instituição. Então, a gente via possibilidade de viabilizar a abertura de novas turmas situando no Núcleo Profissional⁵⁴ do currículo das licenciaturas uma discussão que fosse importante para todos os licenciandos. Então, a prática não precisava ser toda direcionada para cada um dos cursos, não importa se eu sou da Matemática, de Letras, de Pedagogia, de História ou de Filosofia, nós vamos formar “professores de”. Era possível que a gente tivesse um ajuste financeiro interno a partir da constituição de um grupo de professores que pudessem assumir as práticas curriculares em todos os cursos integrando as próprias licenciaturas às discussões da licenciatura.⁵⁵

Se é verdade que o interesse inicial pela reforma justifica-se em função das novas exigências legais, também é verdade que o processo de expansão do ensino superior em Campos apresentava-se como uma realidade. Esse processo foi definido por Andrade & Nunes (2007, p. 02) como sendo resultado de “uma tendência que antecede à reforma, mas que se fortalece com ela e contribui

⁵⁴ Partindo das orientações legais, essa instituição reformulou sua estrutura curricular dividindo às 2976 horas de curso em dois núcleos: (i) O Núcleo Acadêmico, que passou a totalizar 2162 horas, composto pelas disciplinas básicas e de formação específica e pelas Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais; (ii) O Núcleo Profissional, este correspondendo a 814 horas divididas entre a Prática Como Componente Curricular – que, na matriz dos cursos da FAFIC aparecem com o nome de Prática Pedagógica – e o Estágio Curricular Supervisionado.

⁵⁵ Depoimento da professora *Dircéa Branco de Meneses Gomes*, Diretora Adjunta de Graduação e professora do Curso de História, coletado em 10 de outubro de 2008.

para acelerar o processo de interiorização de empresas educacionais”. Afinal, essa nova conjuntura do ensino superior não é um processo isolado, mas insere-se em um projeto maior da política neoliberal “inaugurado nos governos Collor/Itamar e que entra em sua segunda fase (...) no início do primeiro governo FHC” (ANDRADE & NUNES, 2007, p. 02).

Além disso, em fontes relacionadas à professora *Dircéa Branco de Meneses Gomes*, evidencio o quanto as mudanças referentes ao cenário do ensino superior em Campos interferiram nos rumos da reforma em 2004. Apesar de afirmar sua preocupação primeira na construção de um currículo que mantivesse a qualidade dos cursos que tradicionalmente formaram os professores da região norte e noroeste fluminense, em fala registrada em ata a professora coloca: “precisa-se pensar em alternativas de mudanças que conjuguem custos institucionais com qualidade de formação”.⁵⁶ Em entrevista realizada com a mesma professora, ao falar sobre as influências externas que possam ter interferido na reforma, ela novamente dá pistas acerca de uma preocupação institucional com a conjuntura do ensino superior em Campos:

Externamente, a maior preocupação nossa era com a concorrência que a gente tinha com outros cursos de Licenciatura na cidade. Dos anos 60 até o início dos anos 90, éramos a única instituição que oferecia cursos de Licenciatura na cidade. Nos anos 90, tivemos uma ‘enxurrada’ de instituições privadas que se localizaram no município e que estabeleceram um processo de concorrência extremamente desleal com a instituição. Estabeleciam mensalidades 60% mais baratas que a gente, cursos muito mais curtos em termos de duração, com uma carga horária mínima. Por exemplo: o curso de História que tinha aqui era 100% presencial e com uma carga horária muito maior, cumprida em 4 anos. Em contrapartida, o outro curso que abriu na cidade tinha duração de 3 anos,

⁵⁶ Informação extraída da Ata da Comissão de Estudo das Licenciaturas da FAFIC de 25/03/2004.

com uma carga horária reduzidíssima e com aulas algumas vezes durante a semana. Então a preocupação era sobreviver à concorrência e realizar uma reforma atendendo às Resoluções 1 e 2 sem cair no mesmo patamar das instituições que estavam se instalando aqui, para baixo. No momento, a gente estava tendo uma queda considerável de matrículas, abrimos turmas aí com 8, 10, 15 alunos, e manter uma turma desse tamanho com um curso de 4 anos não era fácil. Mas, de qualquer maneira, a gente pensou um projeto para a Prática Como Componente Curricular que nós não vimos em instituição nenhuma por aqui.⁵⁷

Diante desses dados, percebo dois aspectos externos importantes para a constituição desta análise, que prima pela compreensão da construção de um currículo que parece ter atendido a legislação para a formação de professores de forma bastante peculiar: (i) a própria existência dos Pareceres e das Resoluções do Conselho Nacional de Educação promulgados nos anos de 2000⁵⁸; e, (ii) a expansão do ensino superior no Município de Campos dos Goytacazes a partir dos anos de 1990. Sustento que tais aspectos externos à Faculdade de Filosofia de Campos, assim como as questões institucionais que mencionei anteriormente, tenham contribuído de forma determinante para a maneira como a instituição pensou, discutiu e produziu um ‘novo’ currículo. Nesse sentido, me aproximo de Silva (1997, p. 08), para quem “o processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos ‘nobres’ e menos formais”.

Mesmo não sendo a nova realidade caracterizada pela ampliação da oferta de cursos de nível superior em Campos a grande questão que,

⁵⁷ Depoimento da professora *Dircéa Branco de Meneses Gomes*, Diretora Adjunta de Graduação e professora do Curso de História, coletado em 10 de outubro de 2008.

⁵⁸ Refiro-me ao Parecer CNE/CP n.º. 9, de 08/05/2001, ao Parecer CNE/CP n.º. 28, de 02/10/2001 (nova redação ao Parecer CNE/CP n.º. 21, de 2001), à Resolução CNE/CP n.º. 1, de 18/02/2002, e à Resolução CNE/CP n.º. 2, de 19/02/2002.

explicitamente, mobilizou a projeto de reforma na Faculdade de Filosofia de Campos, é impossível não considerar essa realidade como um agente externo que estava presente naquele contexto de reforma. Tais motivações seriam, ainda, permeadas por disputas internas e por concepções heterogêneas que logo se expressariam nas reuniões, tanto em relação aos sentidos de formação inicial docente (embora este não fosse, em um primeiro momento, o foco da discussão), quanto no que diz respeito à própria interpretação da legislação, sobretudo, ao tema da *Prática Como Componente Curricular*. Mas a reforma curricular na instituição teria ainda a influencia de outro movimento externo: o debate acadêmico sobre a formação de professores que, há pouco mais de uma década, vinha incorporando conceitos como saber docente, cultura escolar, conhecimento escolar e transposição didática, entre outros, para pensar a profissão docente e os saberes profissionais dos professores. Em entrevista concedida sobre a mudança curricular, a professora *Dircéa Branco de Meneses Gomes* afirmou:

Antes do início da reforma curricular na FAFIC, eu, a professora Neila e o professor Everardo, ambos do curso de História, nos reunimos aqui na FAFIC para discutir, em 2003, algumas questões relacionadas à formação de professores. Na ocasião, algumas coisas ainda eram muito confusas para nós como, por exemplo, a compreensão do sentido da Prática Como Componente Curricular. Também participei de um Seminário em Brasília, com o Jamil Cury, na época um grande defensor de um novo sentido para a formação de professores, e liderei o processo de organização do curso de Licenciatura em Geografia do CEFET Campos, de onde também era professora.⁵⁹

Embora vivendo um contexto local, quase que olhando apenas para o interior da instituição, argumento que os constrangimentos que motivaram a

⁵⁹ Depoimento da professora *Dircéa Branco de Meneses Gomes*, Diretora Adjunta de Graduação e professora do Curso de História, coletado em 10 de outubro de 2008.

reforma curricular eram certamente mais amplos: a legislação, o debate acadêmico e o mercado. Apesar de produzirem discordâncias entre alguns de seus sujeitos, estas questões permearam todo o debate e o processo de reorganização dos currículos dos cursos de Licenciatura da Faculdade de Filosofia de Campos, produzindo aquilo que Goodson (1997) define como sendo um mecanismo de estabilidade curricular, já que as questões externas e internas que mobilizavam os diferentes grupos pela reforma curricular pareciam não convergir. De acordo com Goodson (1997, p. 30):

Essencialmente, aquilo que é necessário para compreender a estabilidade e a mudança curriculares são formas de análise que procuram examinar os assuntos internos *em paralelo* com as relações externas, como um modo de desenvolver pontos de vista sobre a mudança organizacional e sobre as mudanças em categorias institucionais mais amplas.

b. Sentidos de *prática* em disputa: estabilidade ou mudança?

Uma vez formada a “Comissão de Estudos da Legislação” para as Licenciaturas da Faculdade de Filosofia de Campos, foi então organizada a primeira reunião, a qual congregou um total de dez professores representantes dos cursos de História, Filosofia, Letras, Matemática e Pedagogia. A proposta inicial de um currículo que contemplasse a nova legislação deveria ser redigida por cada coordenação de curso e levada à comissão para discussão. No momento inicial, a preocupação com a complexidade da definição da *Prática Como Componente Curricular* fica evidenciada na fala da professora *Dircéa Branco de Meneses Gomes*, extraída de uma das atas de reuniões da referida comissão:

O ponto de partida deve ser a Legislação, haja vista as Licenciaturas da FAFIC ainda não estarem ajustadas aos dispositivos legais, tanto no que tange a carga horária mínima, quanto na definição do que é *Prática Como*

Componente Curricular e o que são conteúdos científico-acadêmicos. (...) todos os representantes da Comissão devem ler as resoluções 1 e 2/2002, discutir com seus pares semanalmente nas reuniões de cursos e apresentarem propostas mais consistentes para as licenciaturas da FAFIC⁶⁰.

Logo nesse primeiro momento, alguns professores manifestam preocupações acerca da *Prática Como Componente Curricular*.

O *professor 2* do Curso de História aponta para as dificuldades conceituais que envolvem a prática nos atuais documentos, seja nos Pareceres seja nas Resoluções, e teme que as discussões apontem para um empobrecimento da formação dos professores se isto significar redução de 400 horas dos conteúdos específicos da História⁶¹.

O *professor 1* do Curso de Letras ressalta a complexidade dos documentos e do que é efetivamente Prática Como Componente Curricular e teme que mais uma vez os cursos tenham perdas que comprometam a formação de profissionais da educação⁶².

Nessas manifestações, evidencio o quanto as preocupações dos professores com as mudanças curriculares se dirigiam, em grande parte, à inclusão das 'práticas', posto que as 400 horas de *Prática como Componente Curricular* definidas pela legislação iriam implicar em uma redução de carga horária das disciplinas específicas de cada curso. Identifico, aqui, um primeiro embate envolvendo a reforma dos currículos das Licenciaturas da Faculdade de Filosofia de Campos, em torno do componente *prático*, em duas direções: (i)

⁶⁰ Informação extraída da Ata da Comissão de Estudos da Legislação para as Licenciaturas da FAFIC de 03/12/2004.

⁶¹ Informação extraída da Ata da Comissão de Estudos da Legislação para as Licenciaturas da FAFIC de 03/12/2004.

⁶² Informação extraída da Ata da Comissão de Estudos da Legislação para as Licenciaturas da FAFIC de 03/12/2004.

aquela que se aproxima de um suposto “mito da conformidade hierárquica”⁶³; e (ii) aquela identificada por Goodson (1997) como sendo uma disputa envolvendo *status*, *prestígio* e *recursos*. Em relação à primeira questão apresentada, aponto uma preocupação explícita dos professores representantes dos cursos de História e de Letras com uma possível redução dos conhecimentos acadêmicos de referência produzidos por cada comunidade disciplinar. Quanto a segunda questão identifiquei, em concordância com Goodson (1997), uma disputa por *status e recursos*.

Considerando que a Faculdade de Filosofia de Campos é uma instituição fundacional, mantida por recursos gerados pelas mensalidades pagas pelos alunos, e que seus professores são remunerados em função da carga horária de trabalho dedicado à instituição, não posso deixar de considerar o quanto as mudanças curriculares geraram preocupações nos professores relativas à redução da carga horária. Nesse sentido, percebo que, se por um lado, havia uma preocupação com o espaço destinado aos conteúdos considerados importantes para a formação dos profissionais da Educação Básica, por outro lado, a interrogação acerca dos sentidos de *prática* travava uma disputa pela própria sobrevivência de alguns professores na instituição, uma vez que “os interesses materiais dos professores – salários, promoção, condições de trabalho – estão intimamente ligados ao destino de sua disciplina especializada” (GOODSON, 1997, p. 46). Afinal:

Para uma parte dos professores, a grande preocupação era com a perda financeira, mesmo porque, na realidade, se você trabalha com um conteúdo específico e, nesse lugar, aparece um conteúdo que aquele professor nunca trabalhou

⁶³ Ainda na introdução deste trabalho fiz referência a uma expressão formulada pela professora Carmem Teresa Gabriel em Curso ministrado no Encontro Nacional Perspectiva do Ensino de História, em 2004, realizado na UERJ quando falava acerca da grande importância atribuída aos conhecimentos de referência da História, produzidos pelos historiadores de ofício considerado, até então, como o principal saber para a compreensão da história e para o ensino de História. Seguindo essa perspectiva, as análises dos livros didáticos de História, segundo a referida professora, durante muito tempo, atribuíram significados reducionistas as informações contidas nos mesmos. De igual modo, a formação de professores vem atribuindo há algumas décadas considerável importância a esse conhecimento, em detrimento das discussões acerca da escola e do trabalho docente.

e não está disposto a trabalhar naquele momento, era uma perda financeira. (...) Eu via que nas discussões não apareciam referências, com raras exceções, referências aos campos específicos. Era uma disputa por questão de espaço, de não haver peso de carga horária do professor porque, se eu tenho um limite de carga horária na matriz, eu tenho que tirar dessa carga horária que era tradicional. Portanto, eu não tinha 400 horas de prática, eu tinha que incluir 400 horas, caso contrário os cursos se tornavam financeiramente inviáveis. Então os conteúdos específicos tiveram que ser redimensionados.⁶⁴

Apesar das preocupações com a “perda financeira” dos professores, os debates sobre a *Prática como Componente Curricular* parecem ter dominado as reuniões da comissão. Para a professora *Dircéa Branco de Meneses Gomes*:

Predominantemente, as discussões eram em torno da questão da Prática como Componente Curricular, da questão da reconfiguração do estágio, por conta da ampliação da carga horária do estágio e das atividades acadêmico-científico-culturais. A preocupação era de articular esses três momentos. Então, a primeira coisa era que se percebesse que não eram partes do currículo, mas sim um Núcleo Profissional que deveria integrar essas três coisas: a prática curricular, o estágio e a atividade acadêmico-científico-cultural, somando isso à formação do professor na área específica e no núcleo básico.⁶⁵

Em reunião realizada em 12 de março de 2004, a professora *Dircéa Branco de Meneses Gomes* afirmou que “apesar da confusão conceitual e das indefinições, há uma decisão da Direção da FAFIC em atender os dispositivos

⁶⁴ Depoimento da professora *Dircéa Branco de Meneses Gomes*, Diretora Adjunta de Graduação e professora do Curso de História, coletado em 10 de outubro de 2008.

⁶⁵ Depoimento da professora *Dircéa Branco de Meneses Gomes*, Diretora Adjunta de Graduação e professora do Curso de História, coletado em 10 de outubro de 2008.

legais e dar unidade às licenciaturas. E mais: tal decisão parte do princípio que os conteúdos científico-culturais envolvem os específicos e pedagógicos⁶⁶”. Nessa ocasião, uma proposta – cujo autor não é identificado nas atas – sugere que as disciplinas pedagógicas fossem ‘Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento’, ‘Política Educacional (História da Educação Brasileira e Legislação)’, ‘Educação e Novas Tecnologias’ e ‘Didática’, todas com 80 horas/aula. Contudo, cogita-se a possibilidade de deixar essas disciplinas pedagógicas dentro das 400 horas de *Prática como Componente Curricular*. Essa possibilidade foi descartada pela professora *Dircéa Branco de Meneses Gomes* representante da direção na comissão, para quem o sentido atribuído na legislação para a dimensão *prática* do currículo da formação de professores era outro:

De acordo com o Parecer 208/01, a Prática como Componente Curricular terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, e a mesma deverá transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar.⁶⁷

Para a professora *Dircéa Branco de Meneses Gomes*, no início das discussões sobre a ‘nova’ legislação para as licenciaturas, a maioria dos professores ainda mantinha uma definição tradicional do conceito de *prática*:

A maioria entendia a Prática como Componente Curricular como a prática de ensino tradicional que consistia em preparar plano de aula e que tinha a preocupação em ensinar o aluno a preparar os objetivos, a selecionar os conteúdos e ainda hoje, a gente encontra discussões nesse sentido indagando por que tem que ser tanta carga horária, se a prática de antes acontecia apenas no último ano do curso. Apesar disso, a prática hoje é um conceito mais bem

⁶⁶ Informação extraída da Ata da Comissão de Estudos da Legislação para as Licenciaturas da FAFIC de 12/03/2004.

⁶⁷ Informação extraída da Ata da Comissão de Estudos da Legislação para as Licenciaturas da FAFIC de 12/03/2004.

ampliado.⁶⁸

Ainda sobre a reforma curricular, a professora *Neila Ferraz Moreira Nunes* também manifestou que uma grande discussão travada entre os professores envolvidos no processo teve relação com o sentido de prática na formação, aspecto que se articulava com um significativo debate em torno dos conteúdos específicos. O zelo e a defesa da importância do corpo de disciplinas específicas se manifestaram de diferentes formas. Em uma das atas, por exemplo, encontramos a seguinte proposta do curso de Letras:

Uma matriz curricular mantendo a estrutura em 8 períodos e sugerindo a ampliação de carga horária total do curso para 3.000 horas, em função da impossibilidade de se conjugar qualidade e carga horária e também em virtude de considerar que todos os conteúdos que integram a atual matriz curricular serem nucleares e, portanto, essenciais⁶⁹.

O curso de Matemática, por sua vez, traria outra proposta:

Uma proposta de matriz de 8 períodos, que não descarta a possibilidade da mesma ser organizada em 7 períodos. No que tange aos conteúdos acadêmico-científicos pedagógicos, é apresentada pela representante do curso de matemática três disciplinas: ‘Política Educacional’; ‘Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem’ e ‘Didática’.⁷⁰

Em ambas as propostas, é possível visualizar a importância atribuída aos conteúdos de natureza científico-cultural que, por sua vez, trazem a marca de uma concepção de formação ainda arraigada aos maiores valores atribuídos

⁶⁸ Depoimento da professora *Dircéa Branco de Meneses Gomes*, Diretora Adjunta de Graduação e professora do Curso de História, coletado em 10 de outubro de 2008.

⁶⁹ Informação extraída da Ata da Comissão de Estudos da Legislação para as Licenciaturas da FAFIC de 22/04/2004.

⁷⁰ Informação extraída da Ata da Comissão de Estudos da Legislação para as Licenciaturas da FAFIC de 28/04/2004.

aos conhecimentos científicos. Não se trata, contudo, de desconsiderar a importância de tais conteúdos, mas de confirmar uma visão de formação manifestada pelos sujeitos que participavam desse processo de reforma, evidenciando uma mescla de tradições formativas em meio às mudanças que se queriam e se faziam necessárias. Para a professora *Dircéa Branco de Meneses Gomes*, o maior ponto de divergência, no entanto, foi a discussão sobre que destino dar para as 400 horas de *Prática como Componente Curricular*:

O maior ponto de divergência foi em relação à discussão entre os representantes das Coordenações e a Direção de graduação. Os professores insistiam em defender um projeto que jogasse, para o núcleo da Prática como Componente Curricular, conteúdos que eram discutidos no Núcleo Acadêmico, e a Direção Adjunta de Graduação apontava para alguma coisa que não fosse o conteúdo específico.⁷¹

Nessas afirmativas, percebo a existência de dois projetos hegemônicos que expressariam, na instituição, distintas concepções acerca daquela dimensão *prática* no currículo: um projeto representando o interesse da Direção Adjunta de Graduação, que também pode ser entendido como um projeto institucional; e um outro, representando um grupo bastante heterogêneo para os quais a formação de professores deveria priorizar os conhecimentos específicos das respectivas áreas disciplinares. Para o primeiro grupo – isto é, para o grupo que representava a instituição –, o espaço proposto para a dimensão *prática* do currículo pelos Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação foi interpretado como um momento da formação a ser ocupado pelos formadores, mas que apontasse para ‘alguma coisa’ que não a concepção tradicional de *prática*. Entretanto, para o segundo grupo – representado pelos professores que defendiam a primazia dos conhecimentos disciplinares –, as declarações que

⁷¹ Depoimento da professora *Dircéa Branco de Meneses Gomes*, Diretora Adjunta de Graduação e professora do Curso de História, coletado em 10 de outubro de 2008.

são pronunciadas no bojo das reuniões para a reforma curricular são marcadas por uma visão que expressa concepções ligadas àquele “mito da hierarquia do conhecimento científico”.

Assim, se, de um lado, o grupo da direção apresentava uma proposta para a *prática* como atividade que ‘apontava para alguma coisa que não fosse o conteúdo específico’; de outro lado, o grupo dos professores especialistas em áreas específicas do conhecimento desejavam um projeto para essa mesma *prática* que, em muitos aspectos, guardava semelhanças com os sentidos propostos no modelo da racionalidade técnica. Essas diferentes propostas manifestam compreensões de *prática* que parecem estar relacionadas a algumas concepções teóricas produzidas pela literatura. Tais concepções ora entendem a prática (conceito teórico) como um espaço que deve ser preenchido com discussões que dotam os professores de instrumentais técnicos para que, no momento inicial de sua carreira, possam atuar recorrendo aos modelos prontos e interiorizados durante a formação, ora a definem como um momento da formação inicial no qual verifica-se a abertura para um contato com a profissão por meio da reflexão teórica.

Pode-se admitir que a prática definida conceitualmente como o momento de instrumentalização técnica dos professores esteve diretamente associada a uma formação organizada sob os pilares do modelo da *racionalidade técnica*, o qual insistiu na hierarquização do saber acadêmico em relação ao saber escolar e na validade da preparação técnica para a habilitação do profissional. Segundo Andrade (2006), nesse modelo formativo a relação entre teoria e prática, de professor e de formar, “trazem todas a marca original da supervalorização, ou melhor, da sacralização do conhecimento científico e legitimado, que subordina a técnica (como ciência aplicada) que subordina a prática (como aplicação da técnica)”.

Talvez esse possa representar um indício da complexidade existente no interior do grupo que liderava o processo de reforma curricular. Havia disputas internas, lutas de poder entre grupos e segmentos que defendiam interesses, recursos e influências diferentes e contraditórias. Se é verdade que havia uma

luta aberta pela manutenção da carga horária referente às disciplinas do campo específico, também é verdade que essa questão parece evidenciar tanto uma preocupação dos professores em manter a carga horária das disciplinas pelas quais eram responsáveis (algo importante em uma instituição que remunera seus professores pelo total de horas/aula ministradas) quanto uma visão de formação que, embora implícita, mantinha uma concepção arraigada às tradições da própria instituição. Ou seja, a longa experiência da Faculdade de Filosofia de Campos na formação de professores produziu características difíceis de serem ignoradas ou mesmo rompidas naquele processo de reforma.

Nas reuniões que se seguiram, os atores sociais que representavam o curso de História começam a liderar o processo de reforma curricular por meio da produção de documentos com o propósito de amadurecer as reflexões sobre a legislação em vigor. O primeiro documento redigido e apresentado ao grupo da “Comissão de Estudos da Legislação” para as Licenciaturas da instituição propunha uma definição para a incorporação das *Práticas Curriculares*:

(...) a leitura intensa do texto legal mostrou que as **práticas como componentes curriculares** constituem em um saber que pressupõe a apreciação de determinados conteúdos, seguida de uma reflexão sobre os mecanismos possíveis para operacionalizá-los, tendo em vista o exercício da profissão a que se destina o curso. No caso específico do curso de História, tratando-se de uma licenciatura, estas práticas deveriam produzir uma reflexão e um saber voltados para a prática do magistério.⁷²

De modo semelhante, o curso de Matemática propôs um projeto para as Práticas Curriculares que em muito se aproximava da compreensão apresentada pelo curso de História. Organizadas em seis componentes curriculares, as Práticas aparecem da seguinte forma na proposta do curso de Matemática: Prática Pedagógica I – Educação Matemática e Tecnologia; Prática Pedagógica

⁷² Informação extraída da Ata da Comissão de Estudos da Legislação para as Licenciaturas da FAFIC de 20/04/2004 (grifos originais).

II – Tópicos Especiais em Matemática; Prática Pedagógica III – Teorias da Educação Matemática; Práticas Pedagógicas IV e V – Seminários de Metodologia da Pesquisa; e Prática Pedagógica VI – Laboratório de Ensino.⁷³

Já a primeira proposta do curso de História sugere a seguinte distribuição para as 400 horas de *Prática Como Componente Curricular*:

	Prática como Componente Curricular	400 horas
I	<i>Núcleo Comum</i>	
<i>I.1</i>	Pesquisa em Educação	<i>40h</i>
<i>I.2</i>	Laboratório de Ensino de História I/II/III	<i>180h</i>
II	<i>Núcleo Específico</i>	
<i>II.1</i>	Observatório do Mundo contemporâneo	<i>60h</i>
<i>II.2</i>	Metodologia e Produção de Saberes	<i>60h</i>
<i>II.3</i>	Historiografia e Materiais Didáticos	<i>60h</i>

Tabela 2 – Primeira proposta do curso de Licenciatura em História da Faculdade de Filosofia de Campos para a *Prática como Componente Curricular*. Informações extraídas de documento anexo a ata do dia 09 de junho de 2004, assinado pelos professores *Everardo Paiva de Andrade* e *Neila Ferraz Moreira Nunes*, representantes do colegiado desse curso na “Comissão de Estudos da Legislação para as Licenciaturas” da instituição.

No documento produzido pelo curso de História, os componentes do Núcleo Comum apareciam como proposta para todas as licenciaturas, enquanto os componentes do Núcleo Específico deveriam contemplar as discussões mais específicas de cada área disciplinar. Para o Núcleo Comum, o documento define:

- i) ***Pesquisa em Educação*** – Deverá incluir: a) “busca de significados na gestão, administração e resolução de situações” no ambiente escolar; b) articulação “com órgãos normativos e com órgãos executivos do sistema”, além de: c) articulação também com “*agências educacionais não escolares*” (representação profissional, famílias dos alunos etc.) (...).
- ii) ***Laboratórios de Ensino de História*** – O professor responsável deverá selecionar conteúdos da História que serão discutidos com os alunos, na perspectiva de que sejam

⁷³ Documento em anexo a Ata da Comissão de Estudos da Legislação para as Licenciaturas da FAFIC de 09/06/2004.

desenvolvidos projetos didáticos, atividades concretas de ensino e suas respectivas propostas de avaliação. Além disso, deverá enfatizar o uso de novas tecnologias.⁷⁴

De modo distinto, a proposta apresentada pelo curso de Letras para a *Prática Como Componente Curricular* distancia-se bastante das propostas dos cursos de Matemática e de História. Observe a tabela abaixo:

SUGESTÃO DE ATIVIDADES									
PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR (400 HORAS)									
	1ºp	2ºp	3ºp	4ºp	5ºp	6ºp	7ºp	8ºp	TOTAL
Lab. de Ens. da Língua Portuguesa									100
Lab. de Ens. da Língua Espanhola									140
Seminários de Literatura Brasileira									60
Prática do Trabalho Monográfico									60
Pesquisas em Educação									40
TOTAL DA PRÁTICA									400
Estágio Curricular Supervisionado					100	100	100	100	400
Atividades Acadêmico Científico-Culturais	AO LONGO DO CURSO								200

Tabela 3 – Sugestão de atividades práticas para o curso de Licenciatura em Letras da Faculdade de Filosofia de Campos. Informações extraídas de documento anexo à ata de 09 de junho de 2004.

Para o curso de História, assim como para o curso de Matemática, a *prática* ia assumindo ‘novos’ sentidos, diferentes das definições até então atribuídas pela instituição a essa dimensão curricular. No que se refere ao curso de Letras, este acabou se transformando em um ponto de grande resistência em relação à inclusão da *Prática Como Componente Curricular*, uma vez que a compreensão de *prática* que ia sendo esboçada pelos sujeitos desse curso divergia, em parte, das demais. Já em relação aos outros cursos – isto é, Filosofia e Pedagogia –, não encontrei registros no livro de atas da comissão que evidenciem a formulação de propostas para o componente *prática*. Dessas propostas iniciais, seguiram-se discussões em torno da reformulação do estágio curricular e da obrigatoriedade da monografia, aspectos aos quais não me deterei nesse estudo.

Na ata da reunião ocorrida em 09 de junho de 2004, uma questão

⁷⁴ Informações retiradas do documento em anexo a Ata da Comissão de Estudos da Legislação para as Licenciaturas da FAFIC do dia 09/06/2004.

importante aparece: as discussões sobre as 400 horas de *Prática Como Componente Curricular* são interrompidas. Na ocasião, a professora *Dircéa Branco de Meneses Gomes* levou ao conhecimento dos integrantes da comissão uma reportagem veiculada no Jornal ‘O Globo’ de 07 de junho de 2004 quando, em entrevista a este veículo de comunicação, o então Ministro da Educação Tarso Genro, afirmou que o MEC iria propor uma alteração nos cursos de graduação do país, estruturando-os em um ciclo básico nacional com duração de dois anos. Preocupada com os rumos desta discussão, a referida professora propôs a manutenção das reuniões, mas sugeriu que as propostas de um ‘novo’ currículo aguardassem um pouco mais para serem implementadas:

As turmas que iniciarão o semestre letivo 2004.2 seguirão as matrizes curriculares em vigor desde 2003.1. Apesar das incorreções, em função das interpretações equivocadas das Resoluções 1 e 2/2002, das sucessivas consultas ao Ministério e de respostas inconclusivas, a opção da instituição é de continuar a construir um projeto para as licenciaturas da FAFIC, manter a regularidade das reuniões e das discussões, reformular as matrizes e implementar as mudanças depois que o próprio MEC apresentar políticas mais definidas e claras.⁷⁵

Após a reunião de 09 de junho de 2004, a comissão voltou a se reunir apenas em 02 de setembro de 2004 e, nas reuniões que se sucederam – ocorridas em 16 de setembro, 23 de setembro e 14 de outubro de 2004 –, as discussões sobre a *Prática como Componente Curricular* deram espaço para debates sobre como estava sendo estruturado o estágio curricular em cada uma das coordenações. Pouco mais de trinta dias após a reunião do dia 14 de outubro de 2004, a comissão foi convocada pela Direção Adjunta de Graduação para uma discussão sobre a definição das Matrizes Curriculares

⁷⁵ Informações retiradas do documento em anexo a Ata da Comissão de Estudos da Legislação para as Licenciaturas da FAFIC do dia 09/06/2004.

para o ano de 2005 e da política de estágio supervisionado para os cursos de Licenciatura, como consta na pauta de convocação para a referida reunião. Em anexo a esta pauta não consta, no entanto, o registro da reunião em ata e, em seu lugar, aparece um documento produzido pela Direção Adjunta de Graduação que estabeleceu, para todas as licenciaturas, a seguinte organização curricular:

Núcleo Básico de Formação – Língua Portuguesa Instrumental; Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento; Sociologia; estrutura e Funcionamento da Educação Básica; Antropologia; Didática; e, Filosofia. Totalizando 420 horas.

Núcleo de Formação Específica – Destinado aos conhecimentos acadêmicos de referência de cada área disciplinar. Totalizando 1580 horas.

Prática Pedagógica – Distribuída por todos os períodos de cada Curso. Totalizando 400 horas.

Estágio Curricular – A partir do 4º período. Totalizando 400 horas.

Atividades Acadêmico-Científico-Culturais – Ao longo de todo o curso. Totalizando 200 horas.⁷⁶

Sobre essa organização curricular, a professora *Dircéa Branco de Meneses Gomes* destaca que:

Dessa reunião, cada coordenação ficou responsável por organizar o seu próprio currículo ocupando os espaços curriculares que foram propostos e a carga horária para cada um deles. A orientação era que cada curso tentasse, pelo menos nos quatro primeiros períodos, propor uma discussão para a prática que fosse comum todas as licenciaturas atendendo ao projeto de homogeneizar os currículos. Mas, inicialmente isso não aconteceu. Os grupos se mantiveram

⁷⁶ Depoimento da professora *Dircéa Branco de Meneses Gomes*, Diretora Adjunta de Graduação e professora do Curso de História, coletado em 10 de outubro de 2008.

ainda muito reticentes.⁷⁷

Percebo, na fala da professora, indícios de que, para além das orientações da Direção Adjunta de Graduação sobre a organização dos espaços curriculares, prevaleceu o interesse interno de cada comunidade disciplinar. Nesse caso, aposto na estabilidade dos currículos produzidos, uma vez que, como afirma Webster (1971, p. 2006 *apud* GOODSON, 1997, p. 30), “são raros os momentos históricos em que, como consequência de uma crise e qualquer tipo de atenção dada a essa crise por parte de uma elite ou de um indivíduo, o resultado seja um modo de vida genuinamente novo”. Nessa estabilidade, entretanto, percebo a existência de mudanças nesse currículo produzido em 2004, considerando por mudança um processo que combina antigas e novas práticas, estas caracterizadas pela incorporação de 400 horas de *Prática como Componente Curricular*.

Caberia, contudo, indagar: que fatores contribuíram para essa nova concepção a ser defendida como o projeto do ‘novo’ currículo para as licenciaturas da Faculdade de Filosofia de Campos? Quem foram os professores que acabaram assumindo a dianteira do processo de reforma curricular? Segundo Goodson (1997), os atores internos que ocupam os espaços de negociações institucionais aparecem em posições desiguais, assumindo a liderança dos movimentos em função dessas posições que ocupam. Não cabe aqui aprofundar os debates sobre quem ocupava, no processo de reforma curricular da instituição, uma posição privilegiada. Mas seria interessante pensar nas influências que esses sujeitos possivelmente tiveram em relação aos interesses institucionais. Considero, portanto, duas questões: (i) o fato de ser a Direção Adjunta de Graduação uma liderança desse processo, constituída por uma professora do curso de História que já havia vivenciado um outro processo de reforma curricular; e (ii) o envolvimento de três professores que participaram assiduamente da “Comissão de Estudos da

⁷⁷ Depoimento da professora *Dircéa Branco de Meneses Gomes*, Diretora Adjunta de Graduação e professora do Curso de História, coletado em 10 de outubro de 2008.

Legislação para as Licenciaturas” com o campo da Educação e, sobretudo, com o campo do ‘ensino de’ (*professor 1* de Matemática; *professor 2* de História; e, *professor 3* de História).⁷⁸ Mas porque o destaque para esses professores? Em primeiro lugar, pela presença ininterrupta dos mesmos nas reuniões da comissão. Em segundo lugar, pela proximidade, apesar das diferenças, dos projetos de inserção das 400 horas de *Prática como Componente Curricular* apresentados pelos respectivos cursos – quais sejam, o curso de Matemática e o curso de História – no decorrer das discussões da comissão.

Tais questões merecem destaque, ainda, por sinalizarem para algumas possíveis respostas para indagações que surgem de uma desconfiança acerca da existência ou não de um projeto hegemônico para as Licenciaturas, em concordância com os projetos para os cursos de História e de Matemática, e da influência ou não dos trabalhos que, a partir dos anos de 1990, começaram a delimitar outros campos de produção da pesquisa e do conhecimento. Apesar de reconhecer que o curso de Matemática vinha articulando uma proposta curricular próxima à do curso de História, na referência encontrada na introdução do documento ‘Anotações sobre a história das matrizes curriculares do curso de História’, produzido pela Coordenação Pedagógica do curso de História⁷⁹, percebo que este curso [o de História] conseguiu problematizar as discussões e se impor de forma determinante nos rumos da reforma curricular. Afinal:

Há momentos na vida em que, por motivos que fogem a nossa vontade, nos vemos repentinamente envolvidos em certos projetos que despertam o interesse e a curiosidade e, cada vez mais, nos envolve no sentido do aprofundamento de determinados temas. Foi o que aconteceu quando em 2003, teve início dentro da Coordenação de História uma

⁷⁸ O *professor 1* de Matemática participou assiduamente das reuniões da comissão e, nesse momento, cursava o Doutorado da Universidade de São Paulo na área de Ensino de Matemática. O *professor 2* de História tinha uma longa trajetória na Educação Básica (mais de 30 anos) e participava, na instituição, de um grupo que vinha discutindo as produções sobre o Ensino de História. E, o *professor 3*, também do Curso de História, cursava o Doutorado na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

⁷⁹ Documento do Curso de História de 01/07/2004. (Como fazer essas referências)

grande discussão que subsidiasse a construção de uma nova matriz curricular para o curso de História. A necessidade de realizar um trabalho de qualidade exigiu, além de uma reflexão apurada sobre a legislação existente, uma análise das matrizes anteriores e este processo despertou um grande interesse em conhecer com se deu a implantação e consolidação do Curso de História na FAFIC.⁸⁰

Nesse sentido, defendo também a importância da presença da professora *Dircéa Branco de Meneses Gomes* na “Comissão de Estudos da Legislação para as Licenciaturas” da Faculdade de Filosofia de Campos. Suas idéias acerca da legislação para a formação de professores, embora tragam marcas de uma concepção de formação tradicional, foram sendo repensadas a partir da influência das discussões de que participou tanto no CEFET Campos quanto em Brasília com o professor Jamil Cury, conforme afirmou em depoimento. Além disso, a professora já vinha participando de discussões sobre os sentidos da ‘nova’ legislação com outros professores do curso de História que, desde 2003, travavam um embate com os professores ligados à Pedagogia no CEFET Campos, os quais defendiam a hegemonia desse grupo quanto à responsabilidade de definir os rumos das 400 horas de *Prática como Componente Curricular*.

Por fim, percebo influências do debate educacional nos rumos da reforma curricular da Faculdade de Filosofia de Campos. Afinal, como não evidenciar essas influências considerando propostas para a *Prática como Componente Curricular* que sugeriam temáticas como ‘Metodologia e Produção de Saberes’, ‘Historiografia e Materiais Didáticos’, ‘Educação Matemática e Tecnologia’ e ‘Laboratório de Ensino’?

⁸⁰ Declaração da Professora Neila Ferraz extraída da Ata da Comissão de Estudos da Legislação para as Licenciaturas da FAFIC de 03/12/2004.

A Faculdade de Filosofia de Campos cumpriu na cidade de Campos e nas regiões vizinhas um papel relevante na formação de quadros para a educação pública e privada no estado do Rio de Janeiro. Para além das questões externas que se fizeram presentes sob a forma das exigências legais, percebo o quanto essa instituição, no processo de reforma curricular, trouxe marcas de seus processos formativos e, também, de seus formandos, muitos dos quais retornaram ao lugar de formação na condição de formadores. Tais formandos/formadores acabam por reproduzir práticas e concepções que estão implícitas nas próprias tradições da Faculdade de Filosofia de Campos, aspecto que parece representar uma marca institucional relevante, conforme destacam Andrade & Nunes (1997, p.):

Durante muitos anos, a instituição formou professores sem que assumisse expressamente seu foco verdadeiro: é que, dissimulado na palavra curso, a organização curricular então existente não se identificava propriamente pelo significado de uma Licenciatura. Padecendo, como todos os cursos, de idênticas condições de crise de identidade, a destinação profissional de seus egressos não se fazia explícita, quase como se não fosse possível adivinhar senão a partir do momento em que se descobriam professores no enfrentamento com a dura realidade da prática pedagógica, nas salas de aula.

Dito de outro modo: essa instituição produziu, ao longo dessas quatro décadas, algumas marcas importantes que ajudam a construir a sua história e, ao mesmo tempo, influenciam suas reformas curriculares. Talvez uma importante marca institucional, como já explicitado, seja a própria história de formação e profissional dos professores que atuam em diferentes áreas dos cursos de Licenciatura da Faculdade de Filosofia de Campos. Isso porque grande parte desses professores é de alunos egressos que voltam para a instituição na condição de formadores, gerando processos de mudanças em

meio à manutenção de tradições formativas produzidas pelos diversos atores sociais no âmbito da própria instituição.

Segundo Hobsbawn (1997, p. 01), a História pode ajudar a entender os movimentos de invenção das tradições na perspectiva de compreendê-las como um “conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas”. Nesse sentido, as tradições inventadas têm por princípio fazer perpetuar alguns valores e normas de comportamento por meio da repetição, buscando “estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado” (HOBSBAWN, 1997, p. 01).

Refletindo sobre os escritos de Hobsbawn (1997), me questiono sobre o papel das marcas dos modelos formativos produzidos pelos diversos cursos da Faculdade de Filosofia de Campos na reforma curricular realizada na instituição. Afinal, as práticas formativas historicamente elaboradas pelo conjunto de formadores da instituição certamente não homogeneizaram os sujeitos em suas respectivas concepções de formação. Ou seja, mesmo contando com diversos ex-alunos como docentes nos atuais processos formativos, isso não significa que uma única concepção de formação circulava na totalidade das licenciaturas da instituição. Tal aspecto pode ser evidenciado nesse trabalho por meio da heterogeneidade de projetos apresentados pelos cursos a partir da nova exigência legal, caracterizando o processo de reforma curricular investigado como um espaço de conflitos e de divergências que, de acordo com Goodson (1997), podem contribuir para a produção de mecanismos que tendem a uma certa estabilidade curricular.

CAPÍTULO III

INTERPRETANDO SENTIDOS DE PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA PELA VOZ DOS SUJEITOS FORMADORES

III.1 APRESENTAÇÃO INICIAL

Depois de analisar, em uma perspectiva histórica, como se deu o processo de reforma curricular ocorrido em 2004 – o qual resultou na elaboração do que venho chamando, neste trabalho, de *currículo das práticas* [em uma referência ao currículo que destina 414 horas para o que a legislação atual para a formação de professores chamou de *Prática como Componente Curricular*] –, neste capítulo busco perceber como tal currículo foi posto produzido historicamente e posto em prática pelos sujeitos formadores do curso de Licenciatura em História da Faculdade de Filosofia de Campos. Dito de outro modo, o que me proponho a investigar são os rumos tomados pelo curso ao longo de seus 44 anos de história e os sentidos que a formação proposta por esse curso assumiu historicamente.

Para realizar essa tarefa, em um primeiro momento busco, ainda que brevemente, resgatar alguns pontos que considero relevantes da história do curso. Em um movimento semelhante ao já realizado no Capítulo II, percebo as influências institucionais e as características internas do próprio curso como um fértil caminho para apreender as tradições construídas historicamente para formar professores. Além disso, analiso como as marcas de tradições construídas ao longo dos quarenta e quatro anos de história do curso influenciaram a produção do *currículo das práticas*. Em seguida, na *segunda seção* do capítulo, volto minha atenção para as disputas e as negociações que se travaram em torno da elaboração de *novo* currículo implementado em 2005, cujo marco inicial do processo remonta ao ano de 1998. Para tanto, busco articular diferentes fontes escritas produzidas pelo curso, quais sejam: (i) o documento de 2004 intitulado “Anotações sobre a história das Matrizes do

Curso de História”; (ii) o documento de 2007 que leva o título de “Concepções do Curso de História e sua estrutura acadêmica”; (iii) o projeto curricular do curso de 2000; e (iv) o projeto curricular do curso de 2005. Além disso, também dialogo com estudos já produzidos por Andrade (2006) acerca do curso de Licenciatura em História da instituição.

Finalmente, na última seção, dou voz aos professores formadores do curso investigado, na tentativa de perceber os ‘novos’ sentidos produzidos por tais professores para a formação docente, em uma indagação mais explícita acerca dos sentidos de *prática* produzidos por esses sujeitos no exercício mesmo de formar. Afinal, considero, neste trabalho, que a *invenção* de uma *nova tradição* de formação de professores se traduz na inclusão dos componentes curriculares da *prática*.

III.2. O CURSO DE HISTÓRIA DA FAFIC: A INVENÇÃO DE UMA TRADIÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

De acordo com documento⁸¹ produzido pela coordenação do curso de História, cuja data remonta aos anos de 2007, a criação desse curso na Faculdade de Filosofia de Campos, na cidade de Campos dos Goytacazes, na década de 1960, reproduz e participa “da trajetória política educacional brasileira que trouxe a ampliação da rede escolar pública e privada e colocava em destaque, a necessidade de ampliar a formação de professores”.⁸² Tendo assumido a função de formar professores, ainda que essa marca identitária não fosse explícita, já que “os egressos descobriam-se professores no enfrentamento da nua e crua realidade da prática pedagógica”⁸³, o curso de

⁸¹ FAFIC. Curso de História. Concepções do Curso de História e sua estrutura acadêmica. 2007. Documento assinado pelos Coordenadores Eduardo Peixoto da Silva e Neila Ferraz Moreira Nunes.

⁸² FAFIC. Curso de História. Concepções do Curso de História e sua estrutura acadêmica. 2007, p.02. Documento assinado pelos Coordenadores Eduardo Peixoto da Silva e Neila Ferraz Moreira Nunes.

⁸³ FAFIC. Curso de História. Concepções do Curso de História e sua estrutura acadêmica. 2007, p.02. Documento assinado pelos Coordenadores Eduardo Peixoto da Silva e Neila Ferraz Moreira Nunes.

História, ao longo dos seus 44 anos de existência, tem suprido a demanda por docentes tanto da rede pública quanto da rede privada de ensino no Município⁸⁴. De acordo com documento do curso:

Por muitos anos, formavam-se professores sem que fosse assumido o fato de que, dissimulado na palavra *Curso*, tratava-se, de fato, de uma *Licenciatura*, numa instituição que abrigava outras licenciaturas padecendo de idênticas condições de crise de identidades. Porque a destinação profissional não se fazia explícita⁸⁵.

Trazendo, novamente, a assertiva proposta por Hobsbawn (1985) acerca da *invenção das tradições*, caberia interrogar o que, ao longo desses 44 anos, o curso de História vem fazendo para formar professores, mesmo não se reconhecendo explicitamente como uma Licenciatura. Tradicionalmente, conforme análise realizada das matrizes curriculares do curso desde a sua inauguração, nos anos de 1965, até os anos de 2003, uma importante marca do modelo de formação de professores produzido consiste na relevância atribuída aos conteúdos específicos e, portanto, a uma dimensão teórica, como sugerem as tabelas⁸⁶ a seguir:

TABELA I

A dimensão das matrizes do curso de História da FAFIC

<i>Matrizes</i>	<i>1965</i>	<i>1972</i>	<i>1976</i>	<i>1987</i>	<i>1998</i>	<i>2000</i>	<i>2001</i>	<i>2003</i>
<i>Carga horária</i>	<i>990 h</i>	<i>1732 h</i>	<i>1710 h</i>	<i>1912 h</i>	<i>1890 h</i>	<i>2640 h</i>	<i>1833 h</i>	<i>1900 h*</i>

Tabela elaborada pela professora e também Coordenadora Acadêmica do Curso de História e extraída do documento produzido pela mesma sobre a História das Matrizes do Curso de História.

*Na matriz de 2003 esta carga horária se refere aos conteúdos e mais as práticas como componentes curriculares.

⁸⁴ De acordo com o documento analisado do Curso de História, em coleta de dados realizada no início dos anos 2000 pelo referido Curso, constatou-se que cerca de 90% dos professores que atuam no ensino básico da região norte fluminense são egressos da FAFIC.

⁸⁵ FAFIC. Curso de História. Concepções do Curso de História e sua estrutura acadêmica. 2007, p.02. Documento assinado pelos Coordenadores Eduardo Peixoto da Silva e Neila Ferraz Moreira Nunes.

⁸⁶ FAFIC. Curso de História. Anotações sobre a história das Matrizes do Curso de História. 2004, p.09. Documento assinado pela Coordenadora do Curso de História Neila Ferraz Moreira Nunes.

TABELA II

MATRIZES	CARGA HORÁRIA				
	Total	Conteúdos Específicos	%	Núcleo Pedagógico	%
1965	1320	1170	88,6	270	13
1972	2310	2040	88	270	12
1976	2280	1980	87	300	13
1987	2550	2250	88	300	12
1998	2520	220	88	300	12
2000	2640	2320	88	320	12
2001	2200	1960	89	240	11
2003	1840	1400	77	440*	23

Tabela elaborada pela professora e também Coordenadora Acadêmica do Curso de História e extraída do documento produzido pela mesma sobre a História das Matrizes do Curso de História.

De acordo com a tabela II, o *núcleo pedagógico*⁸⁷ da formação ficava restrito a uma carga horária mínima do currículo, sendo alterado apenas em 2003 quando, de um total de 1.840 horas, destinou-se 440 horas para esse núcleo. Considerando o modelo formativo ancorado no paradigma da *racionalidade técnica*, o qual já abordei no Capítulo I, identifiquei, mais uma vez, uma importante marca da formação de professores de História da Faculdade de Filosofia de Campos: a *centralidade do conhecimento específico*, científico e teórico, em detrimento de uma discussão mais ampla das questões relacionadas à prática docente. Nesse sentido, considero importante ressaltar que para além das características internas específicas da formação dos professores de História da instituição, tal formação foi *inventada* em meio a uma forte marca “tecnicista”.

Entretanto, também considero relevante apontar que, de acordo com análise dos currículos que antecedem a reforma de 2004, essa formação inspirada pelo “tecnicismo” não acontecia nos mesmos moldes da formação proposta pelas universidades, isto é, baseada no modelo *3+1*. De acordo com o que explicita os currículos do Curso de História anteriores a 2004, o chamado *núcleo pedagógico* não acontecia apenas no último período da formação e em

⁸⁷ A partir de análise das matrizes curriculares do Curso de História de 1965 até 2003, identifiquei que o que foi chamado de *núcleo pedagógico* refere-se tanto a tradicional Prática de Ensino, quanto as disciplinas teóricas o campo educacional, tais como Psicologia, Didática, entre outras.

um Instituto ou Faculdade de Educação. Embora fossem ministrados por professores que pertenciam ao Curso de Pedagogia, as disciplinas do referido *núcleo pedagógico* estavam espalhadas ao longo da formação docente. Identifico, nessa característica explicitada acerca da organização curricular do curso de História, uma outra marca de *tradição* do modelo de formação de professores de História *inventado* na Faculdade de Filosofia de Campos: a *dimensão pedagógica* permeando toda a formação, ainda que com uma carga horária bastante reduzida em relação aos conteúdos específicos e com discussões estritamente teóricas.

De acordo com documento da coordenação do curso de História produzido em 2004 e que resgata a história de suas matrizes curriculares⁸⁸, a primeira matriz curricular foi inspirada no modelo da Universidade Santa Úrsula, no Rio de Janeiro, instituição na qual havia se graduado a professora *Conceição Sardinha de Azevedo* que, a convite da direção, organizou o curso de Licenciatura em História na Faculdade de Filosofia de Campos, cujo início remonta ao ano de 1964. Entretanto, esse modelo curricular que serviu de inspiração para a organização do primeiro currículo do curso de História também precisava se adequar à realidade existente na cidade, sobretudo, no que se refere ao recrutamento de professores para atuarem no mesmo. Observe o trecho a seguir, extraído de apontamentos da professora *Neila Ferraz Moreira Nunes* sobre a história do curso:

Em 1965, a professora Conceição Sardinha de Azevedo foi convidada pela direção da FAFIC para organizar e implantar um novo curso na instituição: o Curso de Licenciatura em História. (...) Foi então que surgiu a primeira matriz do curso, inspirada na experiência da professora (que havia se graduado na Universidade Santa Úrsula), e nas possibilidades de um corpo docente existente na cidade que lhe desse o suporte necessário. Era uma

⁸⁸ FAFIC. Curso de História. Anotações sobre a história das Matrizes do Curso de História. 2004, p.09. Documento assinado pela Coordenadora do Curso de História Neila Ferraz Moreira Nunes.

matriz bastante enxuta e possuía uma curiosidade quanto a suas disciplinas optativas que existiam na grade, mas apenas uma delas por ano era oferecida aos alunos. (...) Copiava-se um modelo das grandes universidades que a realidade existente não podia responder.⁸⁹

Ou seja, nesse primeiro momento de organização do curso, uma das dificuldades encontradas estava relacionada ao corpo docente da instituição. De acordo com análise realizada por Andrade (2006, p. 105):

Dos treze professores de disciplinas específicas que atuaram no Curso ao longo daquela década, oito são homens e cinco mulheres, configurando um quadro de ligeiro predomínio masculino. Quanto à naturalidade, os documentos omitem três, mas seis são campistas, podendo-se presumir que os quatro restantes, embora *estrangeiros*, encontrem-se enraizados em Campos por outros motivos que não o exclusivo trabalho docente no Curso. Tal é o caso do Bispo Diocesano, natural de Campinas – SP, responsável por duas disciplinas. Doze dentre treze professores têm menos de 50 anos, sendo que cinco deles encontram-se na faixa dos 20 anos. A mais nova, Diva dos Santos Abreu, conta apenas 22 anos e o mais velho, o Bispo Antônio de Castro Mayer tem 61, no ano da fundação do Curso. A média de idade, nesse momento, é de 35,7 anos. Apenas seis professores aparecem como licenciados em curso superior de História; outros três são advogados, com registro de suficiência para o magistério secundário e médio, reconhecido pelo MEC; três, ainda, têm curso superior (sendo o bispo diocesano doutor em Teologia pela Pontifícia Universidade Gregoriana de Roma), mas não consta que tenham registro

⁸⁹ FAFIC. Curso de História. Anotações sobre a história das Matrizes do Curso de História. 2004, p. 02 (*grifos meus*). Documento assinado pela Coordenadora do Curso de História Neila Ferraz Moreira Nunes.

formal; uma professora tem apenas o curso normal médio, sem diploma de nível superior.

A partir das considerações de Andrade (2006), é possível identificar um modelo formativo que, inicialmente, é construído a partir de práticas instituídas por um coletivo que não possuía, em sua totalidade, nem a graduação em História, nem outras graduações que conferissem um título de Licenciatura. Mas então, como é possível afirmar que uma marca da *tradição* do Curso de História reside em um *mecanismo de recrutamento endógeno* de seu corpo docente? Ainda servindo-me da análise realizada por Andrade (2006, p. 105), destaco que, na medida em que certos alunos iam se sobressaindo nas diferentes disciplinas do *núcleo específico* do curso, estes eram convidados para atuarem como monitores dos professores. Logo após concluírem o curso, alguns eram “aproveitados” para a docência, como é o caso do ex-aluno da primeira turma do curso *Antônio Dumas Louro* que, tendo atuado por dois anos como monitor, foi contratado como professor de História Moderna no ano seguinte à conclusão de seu Curso. Nesse sentido, desde a primeira turma de alunos formados pelo curso de História que se recorre ao expediente da *endogenia*.

Além de *Antônio Dumas Louro*, estudante da primeira turma do curso de História, outros três professores, ainda que em momentos diferentes, retornaram ao curso na condição de formadores: *Antônio Francisco Abreu*, *Maria Nilza Patrão Dias* e a atual coordenadora pedagógica do curso de História, a professora *Neila Ferraz Moreira Nunes* (ANDRADE, 2006, p. 106). Esse processo de *endogenia* tem se constituído, desde então, como uma marca da *tradição* de formação do curso de História da instituição que é mantida ainda hoje. Afinal, de um total de dez professores que atualmente estão no curso, responsáveis pelas disciplinas do *Núcleo Acadêmico* e do *Núcleo Profissional*⁹⁰, quatro são ex-alunos da Licenciatura em História da Faculdade

⁹⁰ Esses dois núcleos correspondem, no Currículo atual as disciplinas teóricas do campo específico da História e aos componentes curriculares da Prática Pedagógica.

de Filosofia de Campos. Embora esse número não chegue a corresponder a um percentual de 50% do total de professores do curso, talvez seja pertinente apontar que, até o final de 2008, o curso contou com outros cinco professores⁹¹ que também foram ex-alunos, mas que foram pedindo desligamento da instituição por motivos pessoais e/ou profissionais, e suas disciplinas foram sendo transferidas para outros professores que já faziam parte do corpo docente ou que foram incorporados por meio de seleção pública. Além disso, também ministram aulas no curso professores do curso de Pedagogia que são ex-alunos da Faculdade de Filosofia de Campos.

Portanto, aos poucos, o curso de História da instituição foi imprimindo um modelo 'próprio' de formação de professores adequando-se, por um lado, ao perfil profissional dos docentes que atuavam em tal curso e, por outro lado, sendo concebido a partir das práticas formativas impressas por esses sujeitos. Assim, como tem acontecido nos demais cursos oferecidos pela Faculdade de Filosofia de Campos [às vezes em menor proporção do que no Curso de História], a *invenção* de um modelo formativo de professores de História traz a marca desse mecanismo de *recrutamento endógeno*, também já discutido no Capítulo II. Ao longo dos seus quarenta e quatro anos de existência, o curso de História foi sendo renovado com a inserção de professores que haviam sido formados a partir de uma *tradição* formativa produzida na instituição e que, após alguns anos de experiência no magistério, retornavam à instituição formadora como professores formadores.

Nesse sentido, defendo que o modelo formativo *inventado* pelo coletivo dos formadores do curso de História traz a marca [ainda que não explicitamente e sem o devido reconhecimento dos formadores] das experiências vivenciadas por cada um no *chão da escola*. E mais: o fato de ter um corpo docente que, pelo menos em sua grande maioria, não se formou em

⁹¹ No decorrer dessa última década foram professores do Curso de História José Fernando Rodrigues [professor do Curso por quase duas décadas]; Maria Amélia Ayd Corrêa [também professora do Curso por quase duas décadas]; Synthio Vieira de Almeida e Carlos Eugênio de Lemos Soares [professores do Curso por mais de uma década] e Maria Lúcia Ravela Nogueira [professora do Curso por 05 anos].

uma *tradição* universitária que historicamente priorizou a pesquisa em detrimento da formação docente, se reflete na prerrogativa desse curso quase não ter investido, historicamente, na pesquisa, tendo caminhado no sentido inverso da *tradição* universitária, ou seja, priorizando a formação docente. Assim, de acordo com Andrade (2006, p. 107, *grifos meus*):

Em meados dos anos 60, fundava-se na FAFIC, em toda a ambiciosa generalidade de sua denominação, um Curso de História, mas seus sujeitos fundadores e o ato inaugural de sua fundação, acolhendo as intenções gerais nos limites estreitos da particularidade local, cuidaram de imprimir-lhe a marca de uma iniludível vocação. Tratava-se, de fato, de um Curso voltado para a formação de professores de História.

Do ano de 1965 ao ano de 1997 [período definido pelo Documento “Anotações sobre a história das Matrizes do Curso de História”⁹² como *Período de Calmaria*], foram quatro as Matrizes Curriculares que organizaram o curso de História: a *Matriz Curricular de 1965 – A IMPLANTAÇÃO DO CURSO* –, uma matriz bastante enxuta que trazia, curiosamente, disciplinas optativas como ‘Introdução à Filosofia’, ‘Civilização Contemporânea’, ‘Língua Estrangeira Moderna (Francês, Inglês ou Espanhol)’, ‘Literatura Brasileira’, ‘Língua Portuguesa’, ‘História da Arte’, além de qualquer disciplina lecionada em série anterior e ministrada em grau mais elevado ou em caráter especializado; a *Matriz Curricular de 1972 – A CONSOLIDAÇÃO DO CURSO* –, que foi adequada a partir da Lei 5.692/71 que reforma a LDB e incorpora a Reforma Universitária. Nesse momento, o Currículo do Curso foi reformulado de acordo com a Resolução CFE 1/72 e “introduziu a disciplina Estudo de Problemas Brasileiros, atendendo aos interesses políticos da época e ampliando

⁹² FAFIC. Curso de História. Anotações sobre a história das Matrizes do Curso de História. 2004, p.02 (grifos meus). Documento assinado pela Coordenadora do Curso de História Neila Ferraz Moreira Nunes.

a grade curricular que passa de 1.410 horas para 2.310”⁹³. Em 1976 – *UMA NOVA MODIFICAÇÃO* –, uma outra proposta curricular é colocada em prática sem grandes modificações em relação ao Currículo de 1972. De acordo com a professora *Neila Ferraz Moreira Nunes*, essa “foi a matriz de mais longa duração. Já aparece na grade Prática de Ensino/Estágio Supervisionado sem, entretanto constar uma carga horária definida. O total de horas aula é de 2.280 horas”⁹⁴. Finalmente, encerrando o *Período da Calmaria*, em 1987 – *CONSOLIDANDO O PERFIL DA LICENCIATURA* – entra em vigor uma outra Matriz Curricular que organiza o curso até o ano de 1997. Nessa nova matriz, “o total de carga horária é de 2.650 horas incluindo as de estágio. Nesta grade, a carga horária de Prática de Ensino/Estágio Supervisionado já aparece: são 100 horas”⁹⁵.

Sem muitas alterações entre esses quatro currículos, percebo a consolidação de uma *tradição* de formação marcada pelo mecanismo de *recrutamento endógeno* de seus professores, pela relevância atribuída aos conhecimentos teóricos e de natureza científica, e por um outro aspecto ainda não mencionado: *a proposição de disciplinas organizadas por blocos cronológicos* e, portanto, sequenciais, de forma muito semelhante à organização didática tradicionalmente proposta para o ensino da disciplina escolar História, quais sejam: ‘História Antiga’, ‘História Medieval’, ‘História Moderna’, ‘História Contemporânea’ e ‘História do Brasil’. Para além das outras disciplinas que foram ocupando os espaços do currículo da formação de professores de História da Faculdade de Filosofia de Campos, as disciplinas organizadas a partir de um marco temporal e, por assim dizer, didático, fizeram parte de todos os currículos implementados pelo curso de História e se mantêm

⁹³ FAFIC. Curso de História. Anotações sobre a história das Matrizes do Curso de História. 2004, p.03. Documento assinado pela Coordenadora do Curso de História Neila Ferraz Moreira Nunes.

⁹⁴ FAFIC. Curso de História. Anotações sobre a história das Matrizes do Curso de História. 2004, p.03. Documento assinado pela Coordenadora do Curso de História Neila Ferraz Moreira Nunes.

⁹⁵ FAFIC. Curso de História. Anotações sobre a história das Matrizes do Curso de História. 2004, p.03. Documento assinado pela Coordenadora do Curso de História Neila Ferraz Moreira Nunes.

como disciplinas do *Núcleo Acadêmico* do currículo em curso, sempre com uma disponibilidade de carga horária maior ou igual à de outras disciplinas, mas nunca inferior.

De igual modo, percebo nesses 32 anos em que foram praticadas apenas quatro matrizes curriculares, uma responsabilidade com o cumprimento dos dispositivos legais, os quais fixavam “um quadro de disciplinas obrigatórias constitutivas de um currículo mínimo para os cursos de graduação” (ANDRADE, 2006, p. 108). Identifico, nesse processo, uma certa estabilidade curricular no sentido proposto por Ferreira (2005) a partir das análises de Goodson (1997), entendendo que, na impossibilidade de grandes transformações, as mudanças promovidas, embora mantenham o currículo em permanente movimento, auxiliam na sua estabilidade. Estabilidade esta que ao longo das três décadas de um *Período de Calmaria* na instituição, foi permeada, no entanto, por “disputas porventura existentes entre diferentes gerações de professores, distintas administrações institucionais e ventos historiográficos e/ou pedagógicos renovadores das concepções teóricas dominantes” (ANDRADE, 2006, p. 108).

Do *Período da Calmaria*, o curso de História passaria ao *Período das Turbulências*, cuja data remonta ao ano de 1998, quando “a preocupação de dar ao curso um perfil mais moderno e adequado aos novos tempos; a necessidade de investir de forma mais objetiva na formação de professores que fossem capazes de resolver os desafios que esta tarefa exigia; e, a expansão do Ensino Superior em Campos”⁹⁶ impuseram à instituição e, mais especificamente, ao curso a necessidade de repensar a formação docente em História. Nessa conjuntura histórica, o desafio era responder rapidamente ao novo contexto, o que culminou com a elaboração de outras matrizes curriculares até que o projeto curricular de 2005 (chamado, neste trabalho, de *currículo das práticas*) fosse implementado. Ao todo, foram quatro projetos curriculares em apenas seis anos – a Matriz Curricular de 1998, a Matriz Curricular de 2000, a Matriz

⁹⁶ FAFIC. Curso de História. Anotações sobre a história das Matrizes do Curso de História. 2004, pp.03-04. Documento assinado pela Coordenadora do Curso de História Neila Ferraz Moreira Nunes.

Curricular de 2001 e a Matriz Curricular de 2003 –, o que parece sugerir uma situação de instabilidade.

Considerado, segundo o Documento de 2004, que analisa a história das matrizes curriculares do curso de História⁹⁷, como um currículo que não mais atendia às novas exigências que a formação de professores parecia impor, o currículo de 1987 seria posto em debate. Neste período, dois professores do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro – o professor *Francisco Carlos Teixeira* e a professora *Maria Manuela Silva*, ambos mestres – foram convidados pelas então coordenadoras do curso de História – as professoras *Maria Amélia Ayd Corrêa* e *Bernadette Barbeitas Gusmão* – para promoverem uma discussão junto aos professores sobre suas preocupações acerca da elaboração de uma nova proposta curricular para a formação de professores. Nesse contexto:

A professora Maria Manuela sugeriu a eliminação da geografia, para que se ganhasse mais espaço para o campo das histórias. Porém, inexistência de cursos de licenciaturas em Geografia na região e o grande número de egressos da FAFIC que atuavam com esta disciplina no ensino básico regional foram os argumentos que decidiram pela permanência desta disciplina na matriz do Curso de História. Houve também a sugestão de se colocar nas séries iniciais do curso alguns conteúdos de História do Brasil e História Contemporânea que criariam uma melhor motivação para os alunos. Foi com este entendimento que as disciplinas Observatório do Mundo Contemporâneo e História e Historiografia Brasileira passaram a integrar o rol das disciplinas do curso.⁹⁸

⁹⁷ FAFIC. Curso de História. Anotações sobre a história das Matrizes do Curso de História. 2004, p. 04. Documento assinado pela Coordenadora do Curso de História Neila Ferraz Moreira Nunes.

⁹⁸ FAFIC. Curso de História. Anotações sobre a história das Matrizes do Curso de História. 2004, pp.04-05. Documento assinado pela Coordenadora do Curso de História Neila Ferraz Moreira Nunes.

Analisando este trecho do documento produzido em 2004, identifico aqui a gênese de um conflito que se acirraria acerca de assumir ou não a identidade de um curso de formação de professores de História, uma vez que é a partir desse momento que o curso começa a ensaiar uma mudança não só na disponibilidade de tempo para as diferentes disciplinas, mas também nos *sentidos* para esse curso, aspecto assinalado por um outro trecho do mesmo documento:

Foi também levantada na época, a possibilidade da adoção de uma alternativa à orientação cronológica do curso, assim como a importância da pesquisa na formação dos alunos na graduação. Porém, a matriz então construída não contemplou nenhuma mudança nestes dois sentidos, ficando tanto a questão temática como a preocupação com a pesquisa delegadas ao interesse de cada professor. A matriz que então foi montada possuía uma carga horária das disciplinas de 2520 horas e apresentou uma novidade: a carga horária de prática de Ensino/Estágio Supervisionado passou de 100 horas para 300 horas.⁹⁹

Ou seja, identifico aqui a gênese de um conflito entre um projeto que vislumbrava construir uma identidade diferente para o curso de História da Faculdade de Filosofia de Campos, introduzindo a pesquisa e alterando aquela *estrutura cronológica* a qual me referi anteriormente por uma estrutura mais temática; e um projeto que visava a reafirmação ou mesmo o reconhecimento da identidade de um curso de formação de professores, com a ampliação da carga horária da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado. A Matriz Curricular implementada no ano de 1998 é novamente revista no ano de 2000, momento em que uma alteração na estrutura organizacional da instituição transforma os antigos Departamentos de Curso em Coordenações Acadêmicas.

⁹⁹ FAFIC. Curso de História. Anotações sobre a história das Matrizes do Curso de História. 2004, p.05 (grifos meus). Documento assinado pela Coordenadora do Curso de História Neila Ferraz Moreira Nunes.

Tal mudança, contudo, não implicou na autonomia dos cursos para pensarem as suas organizações curriculares.

A essa altura [ou seja, no ano de 2000], identifiquei uma situação interna ao curso de História que também ajudaria a acentuar o conflito sobre a identidade do mesmo que se desejava legitimar: dentre os sujeitos formadores: a professora *Maria Amélia Ayd Corrêa*, a essa altura não mais coordenadora do curso, estimulada pelo projeto de qualificação profissional da Faculdade de Filosofia de Campos¹⁰⁰ [que, dentre outros aspectos, concedia licença com vencimentos para os professores em qualificação e redução de carga horária sem ônus salarial] matriculou-se no Curso de Mestrado em História oferecido pelo IFCS/UFRJ. A proximidade com as discussões historiográficas e com o curso de graduação em História oferecido pelo IFCS estimulou a professora a defender a idéia de um curso que priorizasse a pesquisa. Nesse mesmo momento, o professor *Everardo Paiva de Andrade*, então coordenador do curso de História junto com a professora *Bernadete Barbeitas Gusmão*, também ingressou no Curso de Mestrado. Entretanto, diferente da professora *Maria Amélia Ayd Corrêa*, o referido professor foi fazer o Mestrado em Educação na Universidade Federal Fluminense, onde estabelece contato com discussões importantes sobre os saberes docentes, na perspectiva discutida por Tardif (1992).

Elaborado em abril de 2000, o Projeto Pedagógico do curso sinaliza para um acirramento daquele conflito que, embora embrionário, já explicitava questões que colocavam em debate o perfil do curso e de seus formadores. Posso resumir esse conflito em torno de dois projetos que desejavam ser hegemônico: um primeiro, manifestado por um grupo de professores empenhados em afirmar a identidade de professor comprometido com a formação docente; e um segundo, refletindo o interesse de um outro grupo de

¹⁰⁰ No início dos anos 2000, também em função das políticas de avaliação de Cursos e de Avaliação Institucional realizadas pelo MEC, a instituição, conforme explicitado no Projeto Pedagógico de 2005, cria situações para que os professores pudessem se qualificar. Além da dispensa das aulas e da licença com vencimentos o Estatuto também prevê melhorias salariais proporcional ao nível de Formação no plano de Cargo e Salários.

professores que defendia a criação de um curso de Bacharelado e que se definia como o grupo dos historiadores.

No texto desse Projeto Pedagógico de 2000, se expressa a posição de uma parte do coletivo do curso de História que “voltava-se para a necessidade de atualização no âmbito dos conhecimentos históricos/historiográficos dos professores e dos alunos. Estreitavam-se relações com cursos universitários de História do Grande Rio, de São Paulo e de Minas Gerais”¹⁰¹. Esse fragmento indica-nos uma preocupação de parte dos professores do curso com a proximidade dos conhecimentos historiográficos. Segundo Andrade (2006), “no âmbito do corpo docente, a noção de qualidade é entendida como estímulo à qualificação”. Essa qualificação traria como consequência a articulação de projetos que visavam a transformar o curso de História em um Bacharelado. A qualidade era vista, portanto, como o resultado de uma proximidade com a pesquisa acadêmica.

Embora reafirmando essa aproximação necessária com os conhecimentos historiográficos, o texto do Projeto Pedagógico de 2000 prossegue afirmando, também, a existência de uma nova compreensão de formação que se pretende imprimir, a qual expressa a vontade daquele outro grupo no interior do curso:

(...) uma outra perspectiva talvez se venha delineando a partir desse ano de 2000. Sem perder de vista o aspecto disciplinar implícito na perspectiva anterior, voltada para a atualização histórica/historiográfica, trata-se, agora, de incluir preocupações no domínio específico do Ensino de História. O duplo interesse que consiste em garantir a atualização de conhecimentos e incluir preocupações docentes evidencia-se, respectivamente, por um lado, com a realização do terceiro curso de pós-graduação *lato sensu*, entre 1999/2000, e, por outro lado, em duas outras iniciativas: a adoção experimental de um programa de

¹⁰¹FAFIC. Coordenação do Curso de História. Projeto Pedagógico do Curso de História. Campos dos Goytacazes: FAFIC, 2000.

práticas investigativas (...) e a promoção, em outubro deste ano, do I Encontro Norte Fluminense de Ensino de História.¹⁰²

Uma referência mais voltada para preocupações com a construção da identidade de um curso de Licenciatura, influenciada, sobretudo, pelas discussões no campo do Ensino de História, aparece ainda em outro documento da coordenação do curso de História, do qual extraio o trecho que segue:

Este quadro de indefinição institucional permanece, mas a partir do ano de 1998 passou a ser submetido à profunda discussão no interior do curso de História, fruto das demandas internas dos formadores de professores do próprio curso, das novas diretrizes oficiais da política nacional para as licenciaturas, e da emergência de novos referenciais teórico-metodológicos produzidos pelos centros acadêmicos especializados no “ensino de”. Este conjunto de fatores produzindo consensos e dissensos no interior da Coordenação de História, trouxe instabilidade aos significados e práticas de formar professores e ao mesmo tempo produziu transformações bastante positivas.¹⁰³

De acordo com o trecho supramencionado, as divergências acerca da legitimação de uma identidade para o curso de História e da própria elaboração de um ‘novo’ currículo, naquele movimento, mencionado no Capítulo I, de que as mudanças resultam de uma combinação de fatores externos e internos proposta por Goodson (1997), percebo a existência de um conjunto de fatores que acabaram por influenciar os rumos que o curso tomaria, quais sejam: as *disputas internas* entre os sujeitos formadores, cujos interesses divergiam entre

¹⁰²FAFIC. Coordenação do Curso de História. Projeto Pedagógico do Curso de História. Campos dos Goytacazes: FAFIC, 2000.

¹⁰³FAFIC. Curso de História. Concepções do Curso de História e sua estrutura acadêmica. 2007, p.02. Documento assinado pelos Coordenadores Eduardo Peixoto da Silva e Neila Ferraz Moreira Nunes (*grifos meus*).

a construção de uma licenciatura e a construção de um bacharelado; as *influências externas* das *novas* Diretrizes para a formação de professores e os debates na área de Ensino de História.

O projeto Pedagógico de 2000 explicita e reacende, portanto, uma tensão estabelecida entre esses dois projetos de curso hegemônicos, que eram defendidos por diferentes grupos de formadores, a qual se acentua a partir da publicação da nova legislação. A divisão interna do coletivo do curso de História culmina com o desligamento de alguns professores da instituição entre os anos de 2002 e 2005, os quais não encontraram espaço para impor uma formação ao nível de Bacharelado. A organização da “Comissão de Estudos da Legislação para as Licenciaturas”, a qual discute e reestrutura os currículos de todos os cursos de Licenciatura da Faculdade de Filosofia de Campos e, dentre eles, o de História, representaria o que Arendt (1971, p. 41) chamou de “o ponto de não retorno”¹⁰⁴. Para além da questão legal, o texto do Projeto Pedagógico do curso e os desdobramentos oriundos da posterior organização da referida “Comissão de Estudos da Legislação e Normas” identificam um contexto institucional onde convivem as pressões por uma identidade da Licenciatura com as *tradições* relacionadas à própria origem da instituição.

De acordo com o documento de 2004, a Matriz Curricular produzida em 2001 foi:

Calculada com 40 semanas possuía uma carga horária generosa: 2.640 horas para as disciplinas e mais 300 horas de Prática de Ensino / Estágio Supervisionado. Tendo em vista que a hora aula adotada era de 60 minutos, este fato se potencializa. Com a adoção da jornada, foi possível estabelecer um espaço para as práticas investigativas. O curso de História entendeu a importância desta iniciativa e criou vários projetos de pesquisa que forma então

¹⁰⁴ Segundo Arendt (1971, p.41), ao estudar as Revoluções Modernas, no decurso de uma revolução, as forças que impulsionam os processos revolucionários chegam a um “ponto de não retorno”, momento que marca uma ruptura definitiva com forças políticas, facções, grupos, conduzindo as revoluções a novos rumos.

desenvolvidos por seus professores.¹⁰⁵

Embora sinalizada na iniciativa apontada pelo Projeto Pedagógico do ano de 2000, a perspectiva da pesquisa ficou a cargo de uma iniciativa individual dos professores que eram remunerados com um acréscimo de carga horária caso orientassem projetos de pesquisa. Entretanto, a *tradição* institucional e a *tradição* do curso de História em formar professores acabou colaborando com o isolamento de algumas iniciativas de pesquisa que, em sua grande maioria, contava com um professor interessado em determinada temática e um grupo reduzido de alunos. Chegaria a afirmar que parte dos professores formadores que se envolveram com a pesquisa ainda estavam começando a aprender sobre pesquisa historiográfica. Afinal, como já afirmei, parte desses professores eram ex-alunos do Curso, portanto, formados em uma *tradição* que priorizava a formação de professores.

De acordo com os anexos aos Projetos Pedagógicos de 2001 e de 2002, onde se apresentam todas as atividades realizadas ao longo de cada ano, o registro dos Projetos de Pesquisa¹⁰⁶ referem-se a estudos de textos direcionados pelos professores aos alunos e discutidos ao longo dos anos. Não se tem nenhum tipo de registro desses grupos que possa formalizá-los como grupo de pesquisa.

Nessa perspectiva, também sou motivada a questionar se seria possível romper com as *tradições* de formação construídas historicamente pelo coletivo dos formadores do curso de História, de forma intencional ou não, e construir uma *nova tradição*, impactada por referências oriundas da formação do bacharelado. De fato, todo esse movimento de *disputas internas* resultaria em uma mudança de rumos no curso, produzindo novas práticas formativas, mas sem romper com as *tradições* anteriormente construídas. Até porque isso significaria romper com as práticas e concepções individuais de cada um dos

¹⁰⁵ FAFIC. Curso de História. Anotações sobre a história das Matrizes do Curso de História. 2004, pp.07. Documento assinado pela Coordenadora do Curso de História Neila Ferraz Moreira Nunes.

¹⁰⁶ Os projetos do Curso de História foram: Ensino de História; Crítica sobre o Livro Didático, História Regional, Modernismo na Cultura Brasileira.

sujeitos formadores, em sua grande maioria formados por uma experiência que não priorizava a pesquisa. Ou seja, seria promover uma revolução, naquele sentido proposto por Arendt (1978, p.28) para definir o conceito moderno do termo que antecede as revoluções do século XVIII, qual seja, “ligado à noção de que o decurso da história começa subitamente de novo, de que uma história inteiramente nova, uma história nunca anteriormente conhecida ou contada, está prestes a desenrolar-se”. Contrariando a essa perspectiva, aposto naquela outra definição proposta por Arendt (1978, p. 21) já citada neste trabalho de que “nenhuma mudança política lhe parece capaz de realizar qualquer coisa de inteiramente novo”.

Esse *Período de Turbulências* é ainda marcado pelas influências da concorrência de um mercado em expansão que passava a ofertar cursos mais baratos, com carga horária das disciplinas reduzida e com período de duração doze meses menor. Assim:

Em 2001, o sentimento que se instala na FAFIC é a necessidade de sobrevivência diante da concorrência que se instala na cidade de Campos dos Goytacazes com o surgimento de inúmeras Universidades que dotadas de seus privilégios próprios, disputam de forma desleal o mercado do ensino superior. Manter qualidade e matrizes ricas se tornou um problema porque demandaria recursos, cujo desdobramento óbvio seria o aumento das mensalidades que comprometeria a luta com os concorrentes. Neste momento, o projeto empresarial toma corpo na instituição e provoca uma reforma nas matrizes curriculares. Há a passagem para o regime semestral e o enxugamento das matrizes, cujo total de horas das disciplinas foi reduzido para 2.200 mais as 300 horas de Prática de Ensino/Estágio supervisionado. A duração da hora aula retornou para 50 minutos, o que também significou uma perda a mais¹⁰⁷.

¹⁰⁷ FAFIC. Curso de História. Anotações sobre a história das Matrizes do Curso de História. 2004, pp.07. Documento assinado pela Coordenadora do Curso de História Neila Ferraz Moreira Nunes.

Em 2003 – *PELA FORÇA DA LEI* –, já sob pressão da nova legislação para a formação de professores no Brasil, cujos Pareceres e Resoluções do CNE/CP definiram o objetivo e as dimensões dos cursos de Licenciatura, o Curso de História redefine sua Matriz Curricular. A essa altura, seus coordenadores – o professor *Eduardo Peixoto da Silva* e o professor *Everardo Paiva de Andrade* – abrem espaço no interior das reuniões de coordenação que aconteciam semanalmente, às quartas-feiras, como registra o Livro de Atas da Coordenação, para discutir com os professores um ‘novo’ projeto curricular. De acordo com o texto do Projeto Pedagógico do Curso de 2005:

O processo de elaboração do atual Projeto Pedagógico do curso de História teve início no ano de 2003, deflagrado no momento em que o coletivo, reunido na coordenação de História, designou uma comissão formada por três professores¹⁰⁸, para que iniciassem os trabalhos. Reunindo-se semanalmente, a comissão produzia resultados parciais que retornavam à discussão nas reuniões ordinárias da Coordenação, sendo também divulgados em sala de aula. Ainda que o retorno das discussões não se dê na dimensão esperada, a elaboração do projeto inicial contribuiu para fixar um novo senso comum, correspondente às novas concepções, sem contudo silenciar outras vozes.¹⁰⁹

As discussões que se sucederam contam ainda com as referências teóricas oriundas do debate educacional e do Ensino de História trazidas pelo professor *Everardo Paiva de Andrade*, que havia terminado o Mestrado e cursava o Doutorado em Educação na Universidade Federal Fluminense, e com a experiência da professora *Dircéa Branco de Menezes Gomes*, que participara

¹⁰⁸ Neste ano, a comissão organizadora do projeto que se reunia regularmente, foi constituída pelos professores Dircéa Branco de Menezes Gomes, Everardo Paiva de Andrade e Neila Ferraz Moreira Nunes, mas sempre esteve aberta à participação de outros professores que quisessem colaborar com o trabalho.

¹⁰⁹ FAFIC. Coordenação do Curso de História. Projeto Pedagógico do Curso de História. Campos dos Goytacazes: FAFIC, 2005, p. 05.

da montagem do curso de Licenciatura em Geografia no CEFET-Campos, de onde também era professora. Nesse momento:

O novo modelo já distribuía a carga horária do curso em conteúdo científicos (1.840 horas), práticas curriculares (440 horas), estágio supervisionado (400 horas) e atividades científico culturais (200 horas). A distribuição da carga horária na nova matriz atendeu a percepção possível da legislação que, naquele momento, os professores e coordenadores puderam ter. Como não houve um amplo debate¹¹⁰ que envolvesse a instituição como um todo e também devido à inexperiência dos professores, o resultado foi um trabalho marcado por imprecisões conceituais e interpretações distorcidas.¹¹¹

De acordo com a Matriz Curricular de 2003¹¹², o Núcleo das *Práticas Curriculares* correspondente a 440 horas da formação docente em História, já sinaliza algumas mudanças importantes com a incorporação dos *Seminários de Ensino e Aprendizagem e de História da Educação* – o primeiro correspondente a 80 horas e o segundo a 60 horas do total de 440 horas do Núcleo das Práticas Curriculares –, e das *Oficinas de Ensino e Aprendizagem I e II* e de *Arte em História e Educação* – as duas primeiras totalizando 80 horas e a última 60 horas. Conforme consta nas Atas que registram as reuniões de Coordenação, a essa altura, o desejo de formar bacharéis havia sido minimizado entre os professores formadores em detrimento de uma outra disputa: aquela envolvendo a carga horária para as disciplinas consideradas por esse grupo mais importantes, quais sejam, as do chamado *Núcleo Acadêmico*. Começaria neste momento, as mudanças mais diretas que se fariam refletir no

¹¹⁰ Cada Coordenação entendeu e atuou segundo a compreensão isolada de seus componentes.

¹¹¹ FAFIC. Curso de História. Anotações sobre a história das Matrizes do Curso de História. 2004, pp.07. Documento assinado pela Coordenadora do Curso de História Neila Ferraz Moreira Nunes.

¹¹² Matriz Curricular em anexo.

currículo das práticas organizado em 2004, no bojo da reforma curricular promovida pela instituição e posto em prática a partir de 2005.

III.3. EM BUSCA DE UM NOVO MODELO FORMATIVO: PRODUZINDO NOVAS PRÁTICAS, REINVENTANDO TRADIÇÕES

Há momentos na vida em que, por motivos que fogem a nossa vontade, nos vemos repentinamente envolvidos em certos projetos que despertam o interesse e a curiosidade e cada vez mais nos envolvem no sentido do aprofundamento de determinados temas (NUNES, Neila Ferraz Moreira. In: Anotações sobre a história das Matrizes Curriculares do curso de História. FAFIC. Coordenação de História, 2004, p. 01).

A reflexão que inicia essa seção, transformada em epígrafe, foi feita pela professora *Neila Ferraz Moreira Nunes* se referindo ao momento de produção de um *novo* currículo para o Curso de História, qual seja, o *currículo das práticas* organizado em 2004 e posto em prática em 2005 pelos sujeitos formadores do curso. De acordo com o documento de 2004¹¹³ – *CORRIGINDO AS DISTORÇÕES* –, este foi pensado junto à “*Comissão de Estudos das Licenciaturas*”, da qual também participaram os outros cursos da Faculdade de Filosofia de Campos, com o propósito de corrigir possíveis leituras ‘distorcidas’ da legislação a partir da qual foi produzida a Matriz Curricular de 2003.

Esse ‘novo’¹¹⁴ currículo é marcado tanto por uma ‘nova’ disposição das disciplinas organizadas em dois grandes espaços curriculares, a saber: *O Núcleo Profissional* e *o Núcleo Acadêmico*, como mostra o quadro a seguir:

¹¹³ FAFIC. Curso de História. Anotações sobre a história das Matrizes do Curso de História. 2004, pp.07. Documento assinado pela Coordenadora do Curso de História Neila Ferraz Moreira Nunes.

¹¹⁴ Ver Matriz Curricular em anexo.

QUADRO 01¹¹⁵
Currículo da Licenciatura 2005
Campos e Momentos

		MOMENTOS	
		DO SABER (NÚCLEO ACADÊMICO)	DO FAZER (NÚCLEO PROFISSIONAL)
CAMPOS	INTRA MUROS	1 – Disciplinas de Conteúdos de Natureza Científico-Culturais - CNCC (1.800 horas)	
			2 – Prática Como Componente Curricular - PCCC (400 horas)
	EXTRA MUROS		3 – Estágio Curricular Supervisionado de Ensino - ECSE (400 horas)
		4 – Atividades Acadêmico-Científico-Culturais - AACC (200 horas)	

Elaboração própria, organizada pela professora Neila Ferraz Moreira Nunes a partir da leitura da Resolução CNE/CP 28/2001 e do Parecer CNE/CP 9/2001.

Segundo documento produzido pela Coordenação de História, em 2007:

O **momento do saber** compõe o **núcleo acadêmico** do curso e é constituído pelos Conteúdos de natureza científico-cultural e pelas Atividades acadêmico-científico-culturais. Esse momento permite o acesso aos conhecimentos produzidos pela investigação acadêmica e nele a presença da pesquisa é um importante fator (tanto a pesquisa na área específica do saber quanto a pesquisa em ensino), não só porque alimenta o conhecimento disciplinar, mas também porque possibilita ao professor manter-se atualizado e fazer opções em relação aos conteúdos, à metodologia e à organização didática dos conteúdos, numa dimensão mais propriamente profissional. (...)

O **momento do fazer**, representado pelo **núcleo profissional** (objeto principal deste trabalho), é constituído pelas Práticas como componentes curriculares e pelo

¹¹⁵ FAFIC. Curso de História. Concepções do Curso de História e sua estrutura acadêmica. 2007, p.05. Documento assinado pelos Coordenadores Eduardo Peixoto da Silva e Neila Ferraz Moreira Nunes.

Estágio curricular supervisionado de ensino. Esse momento transcende a sala de aula e, na articulação entre teorias e práticas, deve promover a todo tempo um movimento circular e contínuo entre o saber e o fazer.¹¹⁶

De acordo com o quadro apresentado anteriormente, a disponibilidade de tempo para os chamado Núcleo Acadêmico se mantém relativamente maior que o tempo disponível para o Núcleo Profissional, o que sugere a continuidade de uma marca da tradição dos currículos produzidos, historicamente, pelo curso de História da instituição, conforme anunciado na seção anterior. Entretanto, o chamado Núcleo Profissional passa a corresponder a um total de 1.000 horas, uma carga horária nunca antes disponibilizada para a formação de professores de História na Faculdade de Filosofia de Campos, constituindo-se, portanto, em um elemento de ‘novidade’ trazido pelo ‘novo’ currículo. Conforme já mencionei no Capítulo I e em outros momentos desse trabalho, essa perspectiva da ‘novidade’ ou do ‘novo’ dialoga com a idéia de que as novidades trazem elementos de tradições que, misturadas a ‘novos’ elementos ou práticas, caracterizam a ‘novidade’ e um quadro de mudanças (FERREIRA, 2005).

Também, percebo na definição proposta pelo documento¹¹⁷ do curso para cada um dos dois momentos, uma preocupação em mencionar a pesquisa como parte daquele Núcleo Acadêmico. Entretanto, se é verdade que as disputas em torno da introdução da pesquisa retoma o início daquele Período de Turbulências, também é verdade que a proposição da pesquisa em 2004/2005 parece contribuir para com a legitimação da identidade do curso sobre formar professores, uma vez que passa a se referir ao Ensino de História. Esse fato parece sugerir tanto a abertura para o reconhecimento da legitimidade das pesquisas no Ensino de História, quanto a percepção de que a formação de

¹¹⁶ FAFIC. Curso de História. Concepções do Curso de História e sua estrutura acadêmica. 2007, p. 06 (grifos originais). Documento assinado pelos Coordenadores Eduardo Peixoto da Silva e Neila Ferraz Moreira Nunes.

¹¹⁷ FAFIC. Curso de História. Concepções do Curso de História e sua estrutura acadêmica. 2007, p.02 (grifos meus). Documento assinado pelos Coordenadores Eduardo Peixoto da Silva e Neila Ferraz Moreira Nunes.

professores pode e deve promover e incentivar a pesquisa, mas que esta, necessariamente, não precisa acontecer vinculada a perspectiva historiográfica *stricto sensu*.

Comparando o Projeto Curricular do curso de História de 2005¹¹⁸ com os anteriores, percebo uma mudança gradativa do currículo a partir do ano de 2000, aspecto que parece sinalizar para um amadurecimento das discussões acerca da reforma curricular para a formação de professores, ao mesmo tempo em que sinaliza para a consolidação de uma certa identidade docente defendida pelo grupo (embora não homogênea por parte dos professores que defendiam a Licenciatura). De acordo com o referido Projeto Pedagógico, na Matriz de 2001/2002, ao tempo de sua implantação, o conjunto das disciplinas consideradas como prática curricular incluía “basicamente o conjunto das disciplinas pedagógicas do curso de História, acrescido de outras cujo caráter se aproximasse de uma perspectiva técnico-instrumental, ou que pudessem ser focalizadas dessa forma”.¹¹⁹ O quadro a seguir, extraído do documento de 2005, lista todas elas, por ordem de período, totalizando as 400 horas exigidas para essa dimensão curricular.

QUADRO 02¹²⁰
Conteúdos considerados como prática curricular

Período	Disciplinas	Carga Horária
1º	Método e Técnicas de Pesquisa Histórica	80 horas
2º	Psicologia da Educação	40 horas
3º	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	40 horas
3º	História da Arte	40 horas
3º	Ensino de História I	40 horas
4º	Ensino de História II	40 horas
4º	Arte e Educação	40 horas
5º	Didática I	40 horas
6º	Didática II	40 horas
7º	Historia Regional / TCC I	40 horas

¹¹⁸ FAFIC. Coordenação do Curso de História. Projeto Pedagógico do Curso de História. Campos dos Goytacazes: FAFIC, 2005, p. 14.

¹¹⁹ FAFIC. Coordenação do Curso de História. Projeto Pedagógico do Curso de História. Campos dos Goytacazes: FAFIC, 2005, p. 14.

¹²⁰ FAFIC. Coordenação do Curso de História. Projeto Pedagógico do Curso de História. Campos dos Goytacazes: FAFIC, 2005, p. 14.

8º	Historia Regional / TCC II	40 horas
TOTAL	11 Disciplinas	480 horas

Obs: O aluno que cumprir todas estas disciplinas terá atendido á exigência legal das 400 horas da Prática como componente curricular.

Portanto, de acordo com o quadro anterior, a compreensão do que o curso de História considerava como *prática curricular* sinaliza para uma confusão entre conteúdos específicos do conhecimento historiográfico e disciplinas teóricas do campo pedagógico e do Ensino de História. Dialogando com aquela compreensão de que o currículo é um espaço de conflitos por *recursos, status e prestígio* (GOODSON, 1997), percebo que, neste momento, pela relação das disciplinas propostas, o espaço da *prática curricular* tornou-se um ponto de disputas. Totalizando 480 horas do currículo, utilizar esse espaço para outras discussões que não as sugeridas significaria ter que reduzir ainda mais o espaço curricular dos conteúdos de natureza específica da História o que, efetivamente, para além de uma tendência que ia surgindo como hegemônica entre os professores que defendiam a identidade da licenciatura, significava subverter a ordem da *tradição* acerca da centralidade dos conteúdos teóricos e específicos. Contudo, percebo ainda neste momento, uma iniciativa de refletiu novas preocupações com a formação de professores e que culminaria na *invenção* de uma *nova tradição*, naquele sentido proposto por Hobsbawn (1985), já que a proposição das disciplinas de ‘Ensino de História I’ e ‘Ensino de História II’ sinaliza para uma *novidade* no curso.

Ainda segundo o Projeto Pedagógico de 2005¹²¹, a Matriz Curricular de 2003 apresenta as *práticas curriculares* como um espaço diferenciado do currículo, no qual “o que se privilegiou (...) foi o tratamento diferenciado dos diversos conteúdos trabalhados sob a forma de seminários e oficinas, o que permitiria uma reflexão mais ampla que fosse voltada para o fazer”.¹²² O quadro a seguir mostra as mudanças no que o curso chamou de espaço das *práticas curriculares*:

¹²¹FAFIC. Coordenação do Curso de História. Projeto Pedagógico do Curso de História. Campos dos Goytacazes: FAFIC, 2005, p. 15.

¹²² FAFIC. Coordenação do Curso de História. Projeto Pedagógico do Curso de História. Campos dos Goytacazes: FAFIC, 2005, p. 15.

QUADRO 03¹²³

Práticas curriculares – Matriz 2003

1	Seminários de Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento	80					80
2	Seminários de Política Educacional		80				80
3	Seminário de Ensino e Aprendizagem			80			80
4	Seminários de História da Educação	60					60
5	Oficinas de Ensino e Aprendizagem I/II				40	40	80
6	Oficina de Arte em História e Educação		60				60
	Total de aulas do núcleo	140	140	80	40	40	440
	Carga horária semanal	7	7	4	2	2	

Neste momento, a *invenção de uma nova tradição* de formação de professores de História na Faculdade de Filosofia de Campos começa a ser delineada, posto que, em 2003, o quadro das *práticas curriculares*, de forma mais explícita que em 2001, apresenta uma concentração de componentes com o foco mais voltado para os ‘seminários’ e para as ‘oficinas’.

Finalmente, em 2005, um ‘novo’ currículo [aquele que, em minha análise, consolida a *invenção de uma nova tradição* de formação] é posto em prática, após as discussões ocorridas no bojo da reforma curricular das Licenciaturas da instituição. A essa altura, as disputas que se travaram, em 2004, em torno do componente das *práticas* na “Comissão de Estudos da Legislação” para as Licenciaturas da Faculdade de Filosofia de Campos já não era uma novidade para os sujeitos formadores do curso de História. Afinal, desde 2001, as iniciativas internas desse curso em propor um outro currículo – fosse para legitimar a identidade do curso, fosse para atender às exigências legais do início dos anos de 2000 – apontavam para uma preocupação ‘reformista’ que passou a fazer parte do curso, estimulando a implementação de algumas experiências. Foi assim que:

Na matriz 2005 as Práticas curriculares que a compõem possuem uma interpretação mais elaborada, desenvolvida a partir de estudos da legislação em vigor, ocupando um lugar destacado no planejamento curricular.

¹²³ FAFIC. Coordenação do Curso de História. Projeto Pedagógico do Curso de História. Campos dos Goytacazes: FAFIC, 2005, p. 15.

Entende-se que as Práticas curriculares constituem um momento muito especial dos cursos de licenciatura, oportunidade em que se realiza uma reflexão mais profunda sobre o fazer do professor. É o momento de uma **“reflexão sobre o fazer”**. Perfazem um total de 440 horas distribuídas ao longo de todo o período de formação.¹²⁴

O quadro a seguir, extraído do currículo de 2005, explicita melhor a compreensão do curso de História sobre as *práticas curriculares*:

QUADRO 04¹²⁵

Práticas curriculares – Matriz 2005

2.1.PRÁTICA PEDAGÓGICA										
1	Prática Pedagógica I (Oficinas de ensino)	54								54
2	Prática Pedagógica II (Oficinas de ensino de História)		54							54
3	Prática Pedagógica III (Metodologia e produção de saberes)			54						54
4	Prática Pedagógica IV (Pesquisa e Ensino em História Local)				36					54
5	Prática Pedagógica V (Materiais Didáticos)					54				36
6	Prática Pedagógica VI -Lab. de Ens. de História I (H. Antiga Medieval)						54			54
7	Prática Pedagógica VII -Lab. de Ens. de História II (H. Brasil/América/África)							54		54
8	Prática Pedagógica VIII - Lab. de Ens. de História III (H. Moderna e Contemporânea)								54	54
	Carga horária total da Prática Pedagógica	54	54	54	36	54	54	54	54	414
	Carga Horária Semanal da Prática Pedagógica	3	3	3	2	3	3	3	3	
	Carga Horária Semanal Total	17	17	17	17	19	15	15	15	132

A inclusão das *práticas curriculares* na matriz de 2005 foi precedida de uma longa e profunda reflexão realizada a partir dos textos legais, além de debates acerca de definições dos conteúdos e métodos de cada uma delas. Disponibilizando 414 horas do ‘novo’ currículo para essa ‘nova’ dimensão da formação de professores, entendo que o currículo de 2005 consolidou um processo iniciado no chamado *PERÍODO DE TURBULÊNCIAS* com uma

¹²⁴ FAFIC. Coordenação do Curso de História. Projeto Pedagógico do Curso de História. Campos dos Goytacazes: FAFIC, 2005, p. 15.

¹²⁵ Matriz Curricular de 2005.

proposta para as práticas que parece fortalecer e legitimar o perfil de formação do curso. Afinal, o ‘novo’ currículo – o *currículo das práticas* – sugere: (i) discussões sobre a escola, os saberes docentes, os materiais didáticos e a pesquisa em ensino; e, (ii) uma disposição de tais discussões percorrendo toda a trajetória de formação dos alunos.

De acordo com documento produzido em 2007 pelos coordenadores do curso de História, é a partir desse momento que:

* o Curso de História vai se tornando autônomo na sua própria reflexão pedagógica e neste momento liberta-se das idéias e conceitos próprios do Curso de Pedagogia mais focado nas discussões de interesse da Pedagogia “strito sensu” e na formação do professores das séries iniciais do ensino básico;

* este curso que sempre foi uma licenciatura conseguiu finalmente se ver como tal - um curso de formação de professores - pondo um ponto final na indefinida concepção de formar bacharéis;

* se configura uma nova concepção sobre a formação de professores, criando um novo *sensu comum* no ambiente de formação de professores do Curso de História da FAFIC, baseado na *teoria dos três vértices*¹²⁶.

* essa tomada de consciência vem ainda aprofundar a preocupação do curso com a discussão acadêmica seja no campo da história ou seja no campo do ensino de história.¹²⁷

Aqui, faço uma indagação considerando a assertiva de Ivor Goodson (1997) sobre a importância do lugar ou dos espaços ocupados por determinados

¹²⁶ De acordo com o Documento, a *teoria dos três vértices*, construída pelo Professor Everardo, se baseia em três pontos importantes, a saber: os conhecimentos acadêmico-científico-culturais que são fundamentais para a formação do professor, assim como os outros dois vértices - os saberes oriundos da cultura escolar e os saberes experienciais docentes.

¹²⁷ FAFIC. Curso de História. Concepções do Curso de História e sua estrutura acadêmica. 2007, p. 02 (*grifos meus*). Documento assinado pelos Coordenadores Eduardo Peixoto da Silva e Neila Ferraz Moreira Nunes.

sujeitos no curso da produção do currículo escrito, qual seja: se é verdade que o currículo é um espaço de disputas políticas e sociais por *status*, *prestígio* e *poder*, quem eram os sujeitos envolvidos com a discussão do currículo do curso de História e qual era o espaço institucional por eles ocupados? Todos os documentos utilizados como fonte neste trabalho são assinados pela professora *Neila Ferraz Moreira Nunes* que, a partir de 2004, é eleita Coordenadora Pedagógica do curso de História. De acordo com Andrade (2006, p. 111), essa professora assume um papel crucial na produção do *currículo das práticas*. É assim que, em 2003, por ocasião das discussões em torno de uma ‘nova’ matriz do curso, a referida professora, “sensível aos problemas enfrentados pela Coordenação e simpatizante da causa da formação de professores e do Ensino de História, na FAFIC, Ferraz se vê e se faz, desde então, progressivamente comprometida com a produção do destino do Curso” (ANDRADE, 2006, p.111).

Além disso, sua trajetória profissional como professora então aposentada do antigo ensino primário e ginásial e como professora do Ensino Médio Técnico na antiga Escola Técnica Federal de Campos (o CEFET), fizeram da professora *Neila Ferraz Moreira Nunes* alguém cuja longa experiência no magistério da Educação Básica constituiria uma marca pessoal importante para os rumos de uma reforma curricular que organizou um ‘novo’ projeto que, explicitamente, se preocupa com as questões relativas à docência propriamente dita. A partir de 2003, todos os documentos passam a levar a assinatura da referida professora, fato que, associado à sua indicação para o cargo de Coordenadora Pedagógica do curso, me permitem afirmar a liderança hegemônica que essa professora foi assumido nos ‘novos’ rumos que o currículo do curso ia ganhando.

De igual modo, considero relevante apontar a presença, junto da professora *Neila Ferraz Moreira Nunes*, do professor *Eduardo Peixoto da Silva*, Coordenador Geral e Acadêmico do curso eleito em 2001 e cujo mandato se mantém até hoje. Professor há mais de duas décadas tanto no magistério da Escola Básica quanto na formação de professores na Faculdade

de Filosofia de Campos, foi na sua gestão que as reuniões de Coordenação abriram maiores espaços para as discussões em torno dos currículos que foram sendo propostos a partir de 2001. Foi, ainda, na sua gestão que alguns dos professores mais interessados em produzir uma reforma em outra direção, apostando na pesquisa historiográfica e negando a afirmação de uma identidade ligada à formação de professores, pediram o desligamento da instituição. Esses fatores também me permitem afirmar a importância desse Coordenador na *invenção* de uma *nova tradição* de formação no curso de História da Faculdade de Filosofia de Campos.

Assim, buscando retomar e refletir sobre a análise até aqui realizada, percebo que, ao longo dos seus quarenta e quatro anos de existência, o curso de História produziu um modelo de formação de professores que, em alguns aspectos, me parece bastante próximo dos modelos formativos inspirados no paradigma da *racionalidade técnica*. Apesar disso, sua história também assinala *marcas próprias* de uma formação que se fez pelas mãos de professores que, em sua grande maioria, haviam sido ex-alunos do curso e vivenciado [alguns paralelamente ao ofício docente realizado na formação de professores na Faculdade de Filosofia de Campos] experiências como docentes da Educação Básica. A história de constituição desse curso ainda nos mostra uma *tradição* de formação que se consolida em meio a disputas em torno da legitimação de uma identidade, disputas estas marcadas tanto pelas *influências externas* das experiências vivenciadas pelos formadores em outros ambientes de formação, quanto pela “síndrome” vivida por alguns docentes do curso do maior *status* atribuído a pesquisa em detrimento da formação docente pouco preocupada com essa dimensão da produção do conhecimento.

Ainda, vislumbrando a conclusão dessa seção, considero relevante apontar o início de um processo que culmina com a *invenção* de uma *nova tradição* de formação, cuja data remonta ao ano de 1998. A partir desse ano, a deflagração da disputa sobre a identidade do curso é influenciada mais fortemente pelos debates educacionais e do Ensino de História trazidos por alguns de seus sujeitos, pela pressão que se acentuaria a partir dos Pareceres e

das Resoluções do CNE, e pela nova situação conjuntural do Ensino Superior em Campos. As experiências travadas, desde então, apontam para uma sensibilidade dos sujeitos do curso em fazer a leitura dos textos legais de uma forma bastante própria, explicitada pela formatação que o currículo vai ganhando até chegar ao *currículo das práticas*.

Embora reconheça a permanência de marcas da antiga *tradição* do curso em disponibilizar mais espaços do currículo para as disciplinas teóricas e específicas do campo do conhecimento historiográfico, a análise realizada me mostra alguns elementos de *inovação*, tais como: a ampliação considerável do espaço curricular destinado a uma dimensão *prática*, para além da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado; uma alteração de concepção sobre o que significa essa dimensão *prática*, com a saída gradativa de disciplinas do campo das Ciências da Educação do espaço das práticas; e a influência das discussões teóricas produzidas pelo campo do Ensino de História. Afinal, de que outro lugar que não das pesquisas em ensino viriam as influências para as intenções que se propuseram no espaço das *práticas* sobre o Ensino de História, os materiais didáticos, a pesquisa em ensino, entre outros?

Perceber essas iniciativas de mudança em meio à permanências expressas no *currículo das práticas*, no decurso do *PERÍODO DE TURBULÊNCIAS*, parece contribuir para a conclusão de que uma *mudança* de rumos que se propõe para a formação de professores de História na Faculdade de Filosofia de Campos a partir de 1998 consolida a *invenção* de uma *nova tradição* de formação, marcada pela inclusão das *práticas* permeando todo o currículo, pela inclusão de discussões, antes não realizadas, que envolve o ofício docente em todos os seus aspectos e por uma leitura dos textos legais muito particular realizada pelo coletivo dos formadores do curso de História. E mais: que os rumos tomados pelo curso em direção à legitimação de sua *tradição* em formar professores, assim como a construção de um currículo sensível à questões da escola e da docência, estão diretamente ligados ao papel hegemônico de liderança do curso assumido pelos professores *Neila Ferraz Moreira Nunes e Eduardo Peixoto da Silva*.

III.4. SENTIDOS DE PRÁTICA PELA VOZ DOS FORMADORES: CONSOLIDANDO A INVENÇÃO DE UMA NOVA TRADIÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim com aquelas com se defrontam, diretamente, legadas e transmitidas pelo passado...

Conforme explicitado na seção anterior, a consolidação de uma *nova tradição* de formação aparece, no curso de História da Faculdade de Filosofia de Campos, na incorporação de uma dimensão *prática* explicitada no currículo. Entretanto, que sentidos seriam produzidos pelos professores formadores para essa *nova tradição*? Para responder a essa indagação, entrevistei três dos quatro professores que atuaram [e ainda atuam] como docentes dos componentes curriculares da *prática* no currículo de 2005, quais sejam:

1. O professor *Eduardo Peixoto da Silva*, graduado em História pela Universidade Federal Fluminense em finais dos anos de 1970 e Especialista em Educação pela Faculdade de Filosofia de Campos. É professor do curso de História desde os anos de 1980 e Coordenador do curso desde 2001. Atua como professor das disciplinas de ‘História Antiga I’, ‘História Medieval I e II’ e com o componente curricular do *Núcleo Profissional* ‘Prática Pedagógica VI (Laboratório de História Antiga e Medieval)’. Além disso, ele é também professor da Educação Básica da rede pública estadual há quase duas décadas.

2. O professor *Everardo Paiva de Andrade*, graduado em História pela Universidade Federal Fluminense no início dos anos de 1980, mestre e doutor em Educação também pela Universidade Federal Fluminense. É professor do curso de História da Faculdade de Filosofia de Campos desde 1994, mas trabalha com a formação de professores desde 1984, quando ingressou como professor da Faculdade de Filosofia de Itaperuna. Atualmente, atua como professor de ‘História do Brasil’ e dos componentes da ‘Prática Pedagógica I

(Oficina de Ensino)’ e da ‘Prática Pedagógica III (Metodologia e Produção de Saberes)’. Interrogado sobre seu envolvimento no processo de reforma curricular, o professor *Everardo Paiva de Andrade* afirma ter participado intensamente da mesma, situando-se ao lado daqueles que apontavam na direção da docência:

3. A professora *Neila Ferraz Moreira Nunes*, graduada em História pela Faculdade de Filosofia de Campos, especialista em História pela mesma instituição e mestre em Ciência Política pelo IUPERJ. É professora do Curso de História há 15 anos. Atua como professora de ‘História do Brasil’ e da ‘Prática Pedagógica IV (Pesquisa e Ensino em História Local)’.

As entrevistas realizadas com esses professores traduzem os sentidos por eles atribuídos para os componentes das Práticas Pedagógicas. De igual modo, parecem traduzir a influências das trajetórias pessoais e profissionais de cada um desses sujeitos. Para fins de organização, a análise dos depoimentos concedidos será apresentada considerando: (i) os sentidos da docência; e, (ii) os sentidos de prática. Nesse caso, começo pela definição feita pelos entrevistados acerca do que significa ser professor. Para o professor Eduardo, ser professor, significa “construir com o aluno condições de se fazer uma leitura do mundo além do senso comum”¹²⁸. Para o professor Everardo, essa definição consiste em “ser sujeito de saberes que articulam a área específica, a pedagogia, a escola e a experiência. Significa também compromissos éticos e políticos, muito embora minha militância teórica e prática seja em favor do conhecimento propriamente escolar”¹²⁹. Convergindo com as definições anteriores, a professora Neila define o ser professor como “uma das mais importantes funções que se pode exercer na sociedade”. E mais: “Ser professor é enxergar o aluno na sua totalidade, é compreendê-lo na sala de aula, na família e na sociedade”¹³⁰. Percebe-se nessas afirmações acerca do ser

¹²⁸ Entrevista com o professor *Eduardo Peixoto da Silva* realizada em 16 de setembro de 2008.

¹²⁹ Entrevista com o professor *Everardo Paiva de Andrade* realizada em 20 de setembro de 2008.

¹³⁰ Entrevista com a professora *Neila Ferraz Moreira Nunes* realizada em 20 de setembro de 2008.

professor a referência, explícita ou não, ao professor como alguém provido de saberes múltiplos que parece superar aquela idéia de ser o professor um profissional que deve estar preocupado apenas com a transmissão de conteúdos, o que sinaliza, portanto, uma compreensão do que é o professor que vai além daquela proposta pela racionalidade técnica.

Tal aspecto fica ainda mais evidente na medida em que, indagados sobre a existência ou não de uma identidade da formação docente, os três professores apontam para afirmativas que sugerem ser a formação de professores um lugar de desenvolvimento de práticas que vislumbrem a formação de um profissional comprometido com outras dimensões do ofício docente, ultrapassando a dimensão da transmissão de conteúdos. De acordo com o professor Eduardo, por exemplo, a formação de professores deve qualificar o aluno para “o seu desempenho na sala de aula. Nesse caso, o contato com a sala de aula é fundamental”¹³¹. Em seu depoimento, o professor Eduardo sugere ser a formação um momento de contato com o espaço específico da ação docente. Nesse sentido, percebo preocupações com uma identidade que se constrói em uma interface entre a universidade e a escola, fato que sugere uma concepção de formação que supera as tradicionais práticas formativas que olhavam e problematizavam a escola em uma perspectiva mais teórica e ideal.

Nessa mesma direção, o professor *Everardo* afirma: “acho que essa identidade se constrói no espaço formado pelas convergências entre universidade, escola e docência”.¹³² Para ele, o desconhecimento dessa identidade:

É o grande responsável pelo abismo entre formação e profissão, pela esquizofrenia característica da profissão docente, especialmente no início da vida profissional, enquanto dura mais intensamente a influência da formação acadêmica e o desejo de moldar o trabalho escolar segundo os parâmetros da disciplina de origem e as idiossincrasias

¹³¹ Entrevista com o professor *Eduardo Peixoto da Silva* realizada em 16 de setembro de 2008.

¹³² Entrevista com o professor *Everardo Paiva de Andrade* realizada em 20 de setembro de 2008.

de seus profissionais. Depois o professor vira mais sujeito da escola, o que não deixa de ser a mesma coisa com sinal invertido.¹³³

Essa preocupação mais explícita com uma identidade da formação de professores que é marcada pela convergência entre a universidade, a escola e a docência também aponta para uma concepção que parece superar tradicionais práticas formativas. Além disso, a referência a um suposto abismo entre a formação e a profissão parece marcar as preocupações desses professores em construir um currículo que propusesse articulações entre o espaço da escola e o espaço da formação. A preocupação em definir a identidade da formação docente a partir do reconhecimento de que o professor é alguém de identidade própria também é mencionada pela professora *Neila*:

A docência exige um profissional com identidade própria e, portanto o curso de formação de professores deverá atender a essa especificidade, ou seja, deverá produzir um profissional próprio para atuar no magistério. O professor é um profissional com identidade própria, pois lida com os conteúdos de determinada disciplina, ele terá também que ir além e participar da formação integral de seu aluno. Deverá estar antenado com as transformações que ocorrem na sociedade e no ambiente escolar, além de perceber seu aluno e a escola em que atua.¹³⁴

Percebo nessas considerações feitas pelos professores entrevistados, uma questão em comum: a preocupação em definir o professor como um profissional que deve ser formado a partir de uma proximidade com seu espaço de atuação profissional. De igual modo, percebo em todas as afirmativas acerca da existência de uma identidade docente, a ausência de considerações acerca da

¹³³ Entrevista com o professor *Everardo Paiva de Andrade* realizada em 20 de setembro de 2008.

¹³⁴ Entrevista com a professora *Neila Ferraz Moreira Nunes* realizada em 20 de setembro de 2008.

importância do saber de referência nessa formação. Nesse sentido, acredito que as afirmações anteriormente explicitadas trazem a marca dos debates travados no campo educacional a partir dos de 1990 acerca dos saberes docentes (TARDIF, 1992; MONTEIRO, 2002) e da especificidade da cultura escolar (FORQUIN, 1992), entre outros. Tais afirmações são ainda mais reforçadas pelo depoimento do professor *Everardo*:

Em síntese, as Práticas Curriculares, tal como temos experienciado no Curso de História da FAFIC, representam uma perspectiva teórico-prática fundamental e – creio – diferenciada para a formação do professor de História. Resultou de uma leitura razoavelmente *sui generis* da legislação que pretende reformar esta formação, a partir de fins dos anos 1990 e início dos 2000; resultou também do aporte de novos conceitos que nunca estiveram circulando nos ambientes formativos; mas acho também – e isso é muito importante – que resultou da natureza institucional onde a experiência ocorre, isto é, das tradicionais Faculdades de Filosofia, as Fafis, que têm uma história muito bonita na formação de professores desse país, e que parece em vias de se extinguir, deixando perder essa história e corroborando a afirmativa de que somos um país sem memória.¹³⁵

De acordo com o depoimento do professor *Everardo*, a concepção de *prática* que circula no ambiente formativo do Curso de História da Faculdade de Filosofia de Campos traz a marca tanto da tradição da instituição que historicamente formou professores, quanto das referências teóricas antes não consideradas. Tais contribuições teóricas têm insistido na assertiva de que a escola é lugar de produção de saberes originais, constitutivos de um conhecimento ou, mais amplamente, de uma cultura escolar específica. Além

¹³⁵ Entrevista com o professor *Everardo Paiva de Andrade* realizada em 20 de setembro de 2008.

disso, esses trabalhos têm defendido que a experiência profissional no magistério também produziria um saber originalmente igual, cuja consideração e objetivação constituem desafios que apontam no sentido da configuração de um novo profissionalismo e de uma nova profissionalidade docente. Desse modo, não seria mais possível perseverar em um currículo de formação concebido como construção apenas teórica, base para uma apreensão idealizada da escola e da docência (ANDRADE *et al*, 2007).

Considerando que esses três professores tiveram participação ativa no processo de reforma curricular e que, naquele momento, ocupavam lugares que lhes conferiam certo prestígio no interior da estrutura organizacional do curso de História, aposto na validade da influência dessas concepções acerca da identidade docente para a definição do *currículo das práticas*. Aposto, ainda, que a longa trajetória desses profissionais na Educação Básica e em uma *tradição* de formação de professores que nunca priorizou a pesquisa acadêmica, se detendo a formar professores a partir de um perfil próprio construído com base, ainda que inconscientemente, nas experiências vivenciadas na escola, tenham influenciado determinadamente os rumos e os sentidos produzidos para o ‘novo’ currículo.

De acordo com os professores entrevistados, a proposição dos componentes das Práticas Pedagógicas legitima uma identidade e um ‘novo’ modelo de formação docente. Para o professor **Eduardo**, por exemplo, a introdução do *Núcleo Profissional* no *currículo das práticas* tem permitido ao aluno/professor refletir sobre a realidade na qual está inserido, orientando quais as estratégias mais adequadas no processo de ensino-aprendizagem¹³⁶. Já para o professor **Everardo**, o momento da *prática* no currículo da formação problematizou e ajudou a legitimar a identidade do curso de História como um espaço de formação de professores:

Aliás, se não estou enganado, foi exatamente nesse sentido que o Curso de História da FAFIC interpretou os pareceres e resoluções do CNE, lendo nele um significado especial e

¹³⁶ Entrevista com o professor *Eduardo Peixoto da Silva* realizada em 18 de setembro de 2008.

necessário para formar professores, conectando a formação em geral e a formação em uma disciplina.¹³⁷

De forma semelhante, a professora *Neila* afirma que:

A Prática Pedagógica representa o momento muito especial em que a formação profissional adquire seu espaço para o debate sobre a profissão. Permite a discussão sobre a identidade do professor, as características da profissão, suas dificuldades e desafios, e é capaz de dar ao aluno as ferramentas próprias da docência.¹³⁸

Entretanto, é preciso reafirmar a produção do *currículo das práticas* como um projeto de um grupo que foi se tornando hegemônico no Curso de História. Os próprios entrevistados reconhecem que as compreensões que possuem sobre os rumos da reforma curricular não são compartilhadas por todos os professores formadores do referido curso. Segundo o professor *Eduardo*, por exemplo, “para alguns colegas o Curso de História deveria se identificar manter o projeto que vislumbrava a formação para o Bacharelado”¹³⁹. Já o professor *Everardo* sinaliza para a existência de três concepções no interior do curso de História:

Eu veria três compreensões mais ou menos distintas na nossa Coordenação. Devo dizer que hoje vejo essa diversidade como algo saudável: já fui mais ‘xiita’... Existem aqueles (dentro os quais me incluo) que pensam assim; existem aqueles que são importantes aliados, mesmo sem estar inteiramente dentro da construção desse pensamento; e existem aqueles que parecem não concordar em função de uma ênfase maior na disciplina historiográfica, acadêmica. E acho que teria também uma

¹³⁷ Entrevista com o professor *Everardo Paiva de Andrade* realizada em 20 de setembro de 2008.

¹³⁸ Entrevista com a professora *Neila Ferraz Moreira Nunes* realizada em 20 de setembro de 2008.

¹³⁹ Entrevista com o professor *Eduardo Peixoto da Silva* realizada em 18 de setembro de 2008.

visão mais própria dos pedagogos, se eles fossem mais presentes na nossa Coordenação.¹⁴⁰

Essa diversidade de perspectivas, aspecto muito bem exemplificado pelas falas dos professores *Eduardo* e *Everardo*, me permite perceber a construção de uma proposta curricular que se dá naquele sentido proposto por Goodson (1997), isto é, em meio a uma série de conflitos entre sujeitos com missões individuais e coletivas diferenciadas. O reconhecimento desses conflitos internos é ainda mencionado pela professora *Neila* ao afirmar que:

Penso que esta compreensão não é unânime. Não me parece que os colegas sejam dotados de concepções opostas, ou tenham posições elaboradas e fundamentadas sobre a formação de professores. Mas há alguns que não se interessam em aprofundar estas questões e outros que consideram esses debates desnecessários. É mais fácil ir reproduzindo sem repensar os antigos modelos que conhecem.¹⁴¹

Ainda de acordo com os depoimentos dos professores entrevistados, é possível afirmar que, como sinalizei na seção anterior com base na análise de outras fontes documentais, essa identidade do curso de História da Faculdade de Filosofia de Campos como um curso de formação de professores é reafirmada e legitimada com a produção do currículo das práticas. Afirmei, também, que este currículo é a culminância de um processo de invenção de uma nova tradição de formação de professores na instituição, aspecto reforçado pelos professores entrevistados ao serem indagados sobre as diferenças existentes entre o novo currículo e os currículos anteriores. Em suas respostas, esses professores sinalizaram tanto para a minimização da dicotomia existente

¹⁴⁰ Entrevista com o professor *Everardo Paiva de Andrade* realizada em 20 de setembro de 2008.

¹⁴¹ Entrevista com a professora *Neila Ferraz Moreira Nunes* realizada em 20 de setembro de 2008.

entre a escola e a formação, quanto para a abertura dos debates sobre o ser professor. Tais afirmações podem ser ilustradas com os depoimentos a seguir:

No passado, os cursos de Licenciatura viviam uma crise de identidade entre formação de professores ou bacharelado, os currículos eram profundamente ‘pobres’ nas disciplinas de prática pedagógica, desqualificando sua característica voltada para a formação de professores (Professor *Eduardo*).¹⁴²

O outro modelo dicotomizava as coisas: ensinávamos História como se fôssemos formar historiadores; os pedagogos ensinavam as Ciências Pedagógicas como faziam no curso de Pedagogia. Os alunos podiam até gostar dos seus professores – e de fato gostavam – mas a tarefa de tornar-se professor cabia ao esforço individual e solitário de cada um deles, depois que concluíssem o curso (Professor *Everardo*).¹⁴³

O modelo anterior não tocava na profissão. Era como se a licenciatura da FAFIC não assumisse o seu objetivo maior que sempre foi a formação para o magistério. Formava-se o professor, mas não se falava nisto. Era como se formássemos um professor envergonhado de sua profissão. Hoje, com a nova proposta, os formandos assumem de “peito aberto” a profissão docente. Há um maior comprometimento com a docência. Sabem que terão que enfrentar os desafios do magistério, mas saem conscientes e preparados para a profissão. Hoje formamos professores de história e antes a licenciatura produzia apenas um

¹⁴² Entrevista com o professor *Eduardo Peixoto da Silva* realizada em 18 de setembro de 2008.

¹⁴³ Entrevista com o professor *Everardo Paiva de Andrade* realizada em 20 de setembro de 2008.

profissional dotado dos conhecimentos em História, os quais poderiam usar no magistério (professora **Neila**).¹⁴⁴

Ou seja, o currículo das práticas, na voz dos professores formadores entrevistados, traduz um reconhecimento do curso de História da Faculdade de Filosofia de Campos como um curso de formação de professores, buscando superar aquela “crise de identidade” mencionada pelo professor Eduardo e rompendo com aquela espécie de “vergonha” da profissão citada pela professora Neila. De igual modo, o currículo das práticas parece representar a minimização daquela dicotomia sinalizada no depoimento do professor Everardo. Nesse sentido, posso afirmar que os depoimentos concedidos pelos professores entrevistados sugerem o ser professor como um profissional que: (i) constrói condições para que os alunos ultrapassem a barreira do sensu comum; (ii) articula múltiplos saberes, com vistas ao cumprimento de um compromisso que também é ético e político; (iii) ensina através de uma compreensão mais social do seu aluno. Contudo, para formar um profissional capaz de entender melhor esse ser professor, é necessário que se proponha uma formação menos dicotômica naquela relação entre universidade e escola, uma formação que reconheça a especificidade do ofício docente e dos saberes que tais docentes mobilizam. Também é necessário que a formação assuma o comprometimento com a docência.

A definição do ser professor e de formação proposta pelos depoimentos dos docentes do curso de formação de professores de História da Faculdade de Filosofia de Campos parece ter dado “o tom” dos sentidos produzidos na reforma curricular para a dimensão prática dessa formação. Sentidos estes que considero, em minha análise, ser a grande contribuição desse processo para a construção de uma proposta de formação que, embora não rompa com o tradicional, inventa ‘novas’ tradições. Pensando nas características dessa invenção, trago as falas de dois dos professores entrevistados sobre como

¹⁴⁴ Entrevista com a professora *Neila Ferraz Moreira Nunes* realizada em 20 de setembro de 2008.

foram produzidos os programas para a realização dos componentes curriculares das Práticas Pedagógicas:

Voltadas para proporcionar na formação do aluno maior interação entre a literatura específica produzida no meio acadêmico e o saber construído dentro da escola. A união entre esses dois elementos é fundamental para a construção de um bom curso de Formação de Professores (professor *Eduardo*).¹⁴⁵

A preocupação maior ao organizar ementa e programa da disciplina de prática foi não perder o foco da escola, ou seja, olhar a realidade da escola e enviar o aluno a sua planta. Neste caso, algumas questões se impunham: (i) como o licenciando irá trabalhar aqueles conteúdos diante de seus alunos? (ii) Esse conteúdo deve ser trabalhado? (iii) Como as escolas tratam esse assunto? (iv) Como as discussões teóricas vêm a questão em pauta? Neste sentido, foram mobilizados conhecimentos importantes nas seguintes planos: teórico-acadêmico, historiográfico, pedagógico e da prática escolar (professora *Neila*).¹⁴⁶

Conforme explicitado anteriormente, as reflexões sobre o que sugerir como proposta de programa para os *novos* componentes curriculares das Práticas Pedagógicas foram permeadas pela preocupação com a escola e com os saberes a serem ensinados pelos futuros professores em formação. Esse aspecto foi ainda mais reforçado pelos depoimentos tomados dos professores acerca da dinâmica impressa a esses componentes junto aos alunos em formação:

Estou certo que o diferencial mais importante das Práticas é a conexão que deve haver com a escola, mas nem sempre conseguimos fazer isso muito bem. Acho que a experiência

¹⁴⁵ Entrevista com o professor *Eduardo Peixoto da Silva* realizada em 18 de setembro de 2008.

¹⁴⁶ Entrevista com a professora *Neila Ferraz Moreira Nunes* realizada em 20 de setembro de 2008.

nos laboratórios, na segunda metade do curso, são mais felizes e prósperas, nesse sentido. Nos outros períodos, temos tentado mandar os licenciandos para escola para entrevistar professores, para aprender desde o início a respeitá-los como uma parte do futuro que está reservado também a eles... (Professor **Everardo**)¹⁴⁷

A principal atividade da prática pedagógica é aquela que se volta para a atuação do aluno tanto no que se refere à observação da escola, quanto na produção de projetos para serem lá aplicados. Obviamente que este trabalho deve estar embasado pelas discussões teóricas, historiográficas e pedagógicas (Professora **Neila**).¹⁴⁸

Parte das nossas experiências ocorre nas escolas, sobre o saber produzido na escola, sobre os saberes construídos pelo professor e pelo aluno ao longo de suas vidas e sobre o contexto social que envolve a escola, o professor e o aluno (Professor **Eduardo**).¹⁴⁹

Ou seja, no universo dos relatos empreendidos pelos professores formadores, percebo a construção de um ‘novo’ sentido para o conceito de prática na formação, uma vez que sugere algo diferente daquelas concepções as quais me referi no Capítulo I sugerida pelo modelo formativo inspirado na racionalidade técnica. De igual modo, percebo também um sentido de prática que se constrói distanciando-se daquela perspectiva sugerida por Pimenta (1997) como uma dimensão teórica da formação. O ‘novo’ sentido de prática que acredito ter sido produzido pelos sujeitos formadores do curso de História rompe tanto com uma quanto com outra concepção, na medida em que se filia

¹⁴⁷ Entrevista com o professor *Everardo Paiva de Andrade* realizada em 20 de setembro de 2008.

¹⁴⁸ Entrevista com a professora *Neila Ferraz Moreira Nunes* realizada em 20 de setembro de 2008.

¹⁴⁹ Entrevista com o professor *Eduardo Peixoto da Silva* realizada em 18 de setembro de 2008.

à discussões teóricas do campo educacional e do Ensino de História ao sugerir a prática como um momento da formação de forte articulação entre a escola, a universidade e a docência, articulação esta materializada tanto no diálogo que os alunos estabelecem com a escola e com os professores desde o primeiro período da formação, quanto nas reflexões acerca dos conteúdos escolares da História e da produção de materiais didáticos para o ensino da História na Educação Básica.

Apesar disso, reconheço algumas permanências no currículo das práticas. Conforme já mencionei na seção anterior, as ‘novidades’ se misturam à manutenção de um enfoque maior dado as disciplinas de natureza científica. Também reconheço que os sujeitos que continuam a formar, sobretudo, aqueles que não aderiram à causa do currículo das práticas, contribuem para a permanência de alguns traços das tradições anteriores. Entretanto, partindo do pressuposto de que as ‘novidades’ são produzidas a partir do diálogo com as tradições já existentes, conforme aponta Hobsbawn (1985), defendo a construção de uma ‘nova’ perspectiva de formação de professores, qual seja, aquela empreendida pelos sujeitos formadores no interior do currículo das práticas.

O reconhecimento dessa inovação também é compartilhado entre os três professores entrevistados nesse trabalho. O professor **Eduardo**, por exemplo, ao ser interrogado sobre o que considera como uma novidade no currículo das práticas, afirma que este componente:

Introduz reflexões e práticas que levam o aluno/professor a refletir sobre sua prática docente, as características da escola, a origem social do seu aluno e o contexto histórico que está inserido. Porque qualifica melhor o aluno/professor na sua prática docente.¹⁵⁰

Por sua vez, o professor **Everardo** diz que:

¹⁵⁰ Entrevista com o professor *Eduardo Peixoto da Silva* realizada em 18 de setembro de 2008.

Acho que elas são componentes curriculares não-disciplinares exatamente porque são como bólidos, híbridos inter-trans-poli-disciplinares, como diria o Morin. Essa é uma das grandes novidades delas. Outra é que elas são construídas na fronteira entre a Universidade, a Escola e a Docência e, por isso, também não são disciplinas, mais uma vez. A terceira novidade é que elas resultam de uma expressão teórica conceitualmente renovada.¹⁵¹

Em seu depoimento, o professor **Everardo** reconhece explicitamente três novidades propostas pela inserção da dimensão prática no currículo: a prática como um componente curricular e não como uma disciplina; o seu lugar de fronteira entre a universidade, a escola e a docência; e o fato desses componentes resultarem de uma expressão teórica nova. O depoimento da professora **Neila** caminha nesse sentido de identificar a prática como uma novidade do currículo:

Esta é sem dúvida uma proposta nova por tudo que já foi dito anteriormente. A grande novidade é que este é um curso, cuja matriz curricular se volta tanto para as discussões acadêmicas (dotadas inclusive do maior peso de carga horária), quanto tem o cuidado de reservar um bom espaço de tempo para que o licenciando possa pensar e discutir a profissão docente a partir da escola. Por outro lado, possibilita ao aluno criar projetos, resolver dilemas e produzir conhecimento na área da docência.¹⁵²

Por tudo que já foi exposto nesse capítulo, também considero relevante reafirmar que a produção desses ‘novos’ sentidos para a formação de professores, a partir dos novos sentidos elaborados para a dimensão *prática* do currículo do curso de História da Faculdade de Filosofia de Campos, é

¹⁵¹ Entrevista com o professor *Everardo Paiva de Andrade* realizada em 20 de setembro de 2008.

¹⁵² Entrevista com a professora *Neila Ferraz Moreira Nunes* realizada em 20 de setembro de 2008.

resultante dos espaços ocupados pelos professores que prestaram seus depoimentos para este trabalho, tanto no interior do referido curso quanto na instituição. Não obstante, são esses mesmos professores que emprestaram suas concepções, produzidas a partir das trajetórias profissionais e das histórias e referências individuais, para a produção dos ‘novos’ sentidos de *prática* aqui investigados.

...A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos (MARX, K. O 18 brumário de Luís Bonaparte. 1988, p.7 *apud* ANDRADE, 2006, p.111).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No trabalho empreendido, busquei, a partir de uma análise sócio-histórica do currículo, investigar os sentidos de *prática* produzidos para a formação de professores em História a partir da promulgação da legislação atual, cuja data remonta ao início dos anos 2000. Em minha investigação, analiso, especificamente, a experiência empreendida por uma instituição específica no interior do estado do Rio de Janeiro – a Faculdade de Filosofia de Campos – que, em 2004, realizou uma reforma curricular em seu curso de Licenciatura em História, produzindo o que denominei de *currículo das práticas*. No percurso escolhido para a construção desse estudo, investiguei, inicialmente, as disputas e negociações que se travaram no interior da instituição no bojo de uma reforma mais ampla dos currículos de todas as Licenciaturas da instituição, detendo especial atenção às discussões em torno da *Prática Como Componente Curricular*. A partir daí, busquei perceber como acontece, no interior do curso de Licenciatura em História da referida instituição, a construção de um currículo cuja marca da ‘novidade’, produzida em meio às ‘tradições’, consiste na peculiar leitura que foi feita das 400 horas de *Prática como Componente Curricular*.

Talvez neste momento de conclusão seja pertinente apontar respostas, ainda que provisórias, àquelas questões iniciais apresentadas na Introdução desse trabalho. Nesse sentido, destaco o quanto, em minha análise, foi possível perceber que o processo de reforma curricular deflagrado na Faculdade de Filosofia de Campos, em 2004, foi marcado por uma conjunção de fatores internos e externos à instituição: (i) a expansão do ensino superior em Campos, situação que impôs à Faculdade de Filosofia de Campos, até então a única instituição de formação de professores da região, um novo contexto de disputas travadas entre a tradição de uma instituição fundacional e sem fins lucrativos e o grande capital que chega à cidade trazendo unidades de instituições privadas; (ii) a nova legislação para a formação de professores implementada pelos Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação, aspecto que gerou

na instituição uma necessidade de reformar os currículos da formação; (iii) a influência dos debates no campo da Educação e do Ensino de História, que começam a circular entre os professores formadores da Faculdade de Filosofia de Campos, sobretudo, a partir da inserção de alguns professores em cursos de Mestrado e de Doutorado nos grandes centros, em diferentes Faculdades de Educação.

De igual modo, minha análise permitiu a percepção da influência da ‘tradição’ institucional nesse processo de reforma curricular, marcada por concepções de *prática* que circulavam entre os sujeitos formadores e que indicavam proximidades com os modelos formativos inspirados na *racionalidade técnica*. Tais concepções tendiam a reforçar o Estágio Supervisionado com o espaço curricular da *prática*, a ser realizado, geralmente, nos períodos finais da formação. Além disso, outra marca da *tradição* institucional que também indica proximidades com uma concepção formativa mais tecnicista consistiu na centralidade dos conteúdos de natureza científica, específicos de cada um dos campos do conhecimento, frente aos saberes profissionais.

Entre disputas e ‘tradições’, percebo a influência de alguns sujeitos sociais que ocupavam certas posições na estrutura organizacional interna da instituição onde essa investigação acontece, trazendo histórias pessoais e profissionais muito específicas. Esses professores participaram ativamente do processo de reforma curricular aqui investigado, sendo determinantes na elaboração de um projeto curricular institucional que indicava mudanças no modelo formativo em questão. No bojo dessa reforma curricular, as concepções ‘tradicionais’ de formação se mesclaram ao ‘novo’ projeto institucional para a formação de professores que ia se tornando hegemônico. Assim, de um lado, os professores formadores, imbuídos de suas concepções de formação, lutavam pela manutenção da carga horária destinada aos conteúdos de natureza científica e, de outro lado, um projeto curricular emergia com a proposta de inclusão das 400 horas de *Prática Como Componente Curricular*.

No interior do curso de História, a proposta de mudança do currículo da formação docente fez deflagrar um conflito adormecido acerca da identidade do curso. Em um primeiro momento, o embate entre aqueles que desejavam que o curso assumisse o compromisso com a pesquisa, considerada um indicativo de qualidade para a formação que se pretendia empreender, e aqueles que defendiam que o curso assumisse, mais explicitamente, a identidade da formação de professores. No decurso deste trabalho, foi possível perceber que, em 2004, a introdução dos componentes curriculares das chamadas *Práticas Pedagógicas* representou tanto um posicionamento frente a essa questão quanto a *invenção* de uma *nova tradição* formativa, tomando de empréstimo esse conceito proposto por Hobsbawn (1985).

Em meu estudo busquei, portanto, dialogar com a idéia de que a *invenção das tradições* é um processo que constantemente dialoga com ‘antigas’ e com ‘novas’ práticas institucionais, e que as mudanças só são percebidas se analisadas no interior desse constante processo de *inventar* e de *reinventar tradições*. Minha análise se aproxima, portanto, daquela realizada por Ferreira (2005) ao romper com perspectivas mais dicotômicas e ver a ‘novidade’ não como o rompimento total de práticas historicamente produzidas, mas como algo que, elaborada pelos homens em diferentes tempos, é um produto da negociação entre passado e presente. Ou seja, a mudança ou a ‘novidade’ são tomadas nesse estudo como um movimento que combina rupturas e continuidades, no sentido proposto por Popkewitz (1997).

Tomando como pressuposto essa referência acerca das mudanças, dediquei especial atenção à análise dos sentidos construídos historicamente para o termo *prática* na formação de professores, analisando a literatura acerca do tema. De forma geral, a proximidade com as discussões trazidas por Monteiro (2002; 2007), Contreras (2002), Andrade (2006), Terreri (2008) e Pimenta (1997; 2006), entre outros autores, me permitiram perceber que, para além de outras possíveis definições, historicamente predominou no Brasil concepções de *prática* ora ligadas aos modelos de formação produzidos a partir do paradigma da *racionalidade técnica*, o que lhe conferia um caráter

experimental, ora essa *prática* era concebida como uma atividade teórica sobre o saber e a ação docentes. Foi a partir dessas definições que, na análise por mim empreendida do currículo proposto pelo curso de História da Faculdade de Filosofia de Campos, percebi a construção de um modelo formativo em certa medida ‘inovador’ na sua dimensão *prática*. Afinal, percebo que os sentidos de *prática* rompem com as concepções historicamente produzidas pela formação de professores no Brasil ao aproximarem a formação da escola e da docência. Tal compreensão foi possível a partir da análise dos documentos que guardam o registro de importantes etapas desse processo de produção de um ‘novo’ sentido de *prática* na instituição. De igual modo, vislumbrando problematizar e questionar esse tom ‘inovador’, busquei ouvir os sujeitos que deram sentidos para a *prática* ao propor uma proposta de trabalho para os componentes curriculares da *Prática Pedagógica*.

Assim, conforme defendi ao longo deste trabalho, percebo que o *currículo das práticas* do curso de Licenciatura em História da Faculdade de Filosofia de Campos produziu ‘inovações’ sem ignorar as marcas da tradição institucional, bem como as histórias individuais produzidas pelo coletivo dos formadores. Nesse sentido, é preciso considerar que o lugar ocupado por cada um dos sujeitos que acabaram se envolvendo com a reforma do ‘novo’ currículo da Licenciatura também foi determinante para a *invenção* de uma *nova tradição* de formação. De igual modo, é preciso considerar a longa trajetória vivida por essa instituição em sua missão de formar professores. Nessa trajetória, identifico como uma importante marca da produção e da reprodução de um modelo formativo historicamente inventado, o *recrutamento endógeno* de seus professores.

No caso particular dessa análise, foi possível perceber uma leitura singular dos textos legais que organizam a formação de professores. Ainda que seja possível perceber a influência de alguns dos princípios propostos pela legislação atual, reconheço uma compreensão de formação que emerge de uma interpretação muito específica dos textos legais. Além disso, também reconheço que essa leitura singular tem relações diretas com as trajetórias

profissionais dos sujeitos que lideraram a reforma curricular na instituição. Penso que essa leitura só foi possível porque foi realizada por um grupo de sujeitos que, para além das suas individualidades e da longa estrada na formação de professores, viveram uma longa experiência como professores da Educação Básica. Também identifico que essa leitura bastante particular traz a marca da inserção de alguns dos professores que aderiram à causa da prática nos debates educacionais e no Ensino de História. Tal inserção, defendendo, aguçou nesses sujeitos uma sensibilidade maior para pensar a docência [e, portanto, a formação] como um trabalho que mobiliza diferentes saberes.

Em uma segunda ordem de interesse nessas considerações finais, penso em que sentidos essa iniciativa de pesquisa tem validade para o campo no qual este trabalho se situa, qual seja, o campo do Currículo. Acredito que esta iniciativa de pesquisa tenha trazido para o debate acadêmico algumas possibilidades para pensar a reforma curricular sugerida pelos Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação, afirmando a importância em se tomar como ponto de partida as histórias individuais do coletivo de um curso, bem como as histórias e tradições institucionais. Além disso, penso que esse trabalho nos ajuda a fomentar novos movimentos de reforma curriculares, seja para a formação de professores de História, seja para a formação de professores em outras áreas do conhecimento.

Também vejo uma contribuição desta pesquisa para a História da Educação. Afinal, ainda que a história da Faculdade de Filosofia de Campos não tenha sido o foco principal deste trabalho, em minha análise sinalizei para a importância histórica que as instituições como esta tiveram e continuam a ter na formação de professores no Brasil. Talvez esse trabalho tenha mesmo trazido à tona a importância de se resgatar as histórias dessas instituições em função das tradições construídas na missão de formar docentes, *tradições* estas que parecem ter sido esquecidas.

Por fim, acredito também na relevância deste trabalho para o Ensino de História. Afinal, entendo que a oportunidade de investigar experiências curriculares singulares na formação de professores nessa área – como aquela

produzida no curso de História da Faculdade de Filosofia de Campos – pode contribuir, de forma significativa, para a melhoria dessa formação e, conseqüentemente, do ensino de História na Educação Básica. Espero, portanto, que essa dissertação de Mestrado possa inspirar outros estudos que focalizem experiências formativas variadas, em diferentes instituições de ensino superior no país.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, E. P. & NUNES, N. F. M. **História e Currículo numa Licenciatura em História: o Curso de História da Faculdade de Filosofia de Campos.** In: *VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História.* Natal, 2007.

ANDRADE, E. P. **Um trem rumo às estrelas: A Oficina de Formação Docente para o Ensino de História (O Curso de História da FAFIC).** Niterói: FE/UFF, tese de doutoramento, 2006. XI; 282 p.

ANDRADE, E. P.; FERREIRA, M. S.; VILELA, M.L.; AURES, A. C. M. & SELLES, S. E. **A dimensão prática na formação inicial docente e Ciências Biológicas e em História: modelos formativos em disputa.** *Ensino em revista*, Uberlândia, v. 12, n.1, pp. 7-19, 2004.

ARENDDT, Hannah. **Sobre a revolução.** Lisboa: Moraes Editora, 1971.

ANDRÉ, M. E. D. A. (org.) **Formação de professores no Brasil (1990-1998).** Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. 364 p. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1676-0565, n. 6).

AYRES, A. C. M. **Tensão entre Matrizes: um estudo a partir do Curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Formação de Professores/UERJ.** Tese de Doutorado. Niterói: FE/UFF, 2006.

BORGES, Jorge Luis. **Elogio da sombra: poemas.** Perfis: um ensaio autobiográfico. 4ª e., Rio de Janeiro: Globo, 1970. p. 19-21.

CARDOSO, C. F. & VAINFAS, R. **Domínios da História: ensaios de Teoria e Metodologia.** Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARDOSO, C. F. **Uma Introdução à História.** São Paulo: Brasiliense, 1988.

CERTEAU, Michel de (1979). **A operação histórica.** In: Jacques LE GOFF & Pierre NORA (Dir.). *História: novos problemas.* 2ª ed., RJ, Francisco Alves (1ª ed., 1976).

CHALHOUB, Sidney. **Visões de Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte.** 5ª reimp., São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.** In: *Teoria & Educação*, nº 2; Porto Alegre: Pannonica, 1990. p. 181 e 182.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado.** 3ª ed., Buenos Aires: Aique, 1998 (1ª ed., 1997). 196 p.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores.** São Paulo: Cortez, 2002, 296p.

COSTA, M. V. (org.). Uma agenda para jovens pesquisadores. In: **Caminhos Investigativos II: outros modos de fazer pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DIAS, R. E. & LOPES, A. C. **Competências na formação de professores no Brasil; o que (não) há de novo.** *Educação e Sociedade*, v. 24, n. 85, pp. 1155-1177, 2003.

FERREIRA, M. S. **A História da Disciplina Escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1980).** Rio de Janeiro. FE/UFRJ, tese de doutoramento, 2005.

FORQUIN, Jean-Claude (1992). **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais.** In: *Teoria e Educação*, nº 5. pp. 28-49.

GABRIEL, C. T. A. **O conceito de História-Ensina: entre a razão pedagógica e a razão histórica (Reflexões sobre a natureza epistemológica do saber histórico escolar).** In: Vera Maria Candau (Org.). *Reinventar a escola.* 3ª ed., Petrópolis: Vozes, 2002. p. 238-259.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e científicos 1989. 324 p.

GHEDIN, E. & FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

GOODSON, I. F. **A Construção Social do Currículo.** Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história.** 6ª ed., Petrópolis: Vozes, 1995. 144 p.

HOBSBAWN, E. **A invenção das tradições.** In: HOBSBAWN, E. & RANGER, T. *A invenção das tradições.* 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LEVI, G. **Sobre a micro-história.** In: BURKE, P. *A escrita da história.* São Paulo, SP. Unesp, 1992.

LOPES, A. C. **Conhecimento Escolar: Ciência e Cotidiano.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

LOPES, A. C. **Política de Currículo: Recontextualização e Híbridismo.** In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n.2, pp. 50-64, Jul/Dez 2005.

MACEDO, E. **Aspectos metodológicos em História do Currículo.** In: *Pesquisa no/do cotidiano das escolas.* Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.

MARX, Karl (1988). **O 18 brumário de Luís Bonaparte.** In: Karl MARX. *Os Pensadores*, v. II. SP, Nova Cultural. Pp. 1-82.

MONTEIRO A. M. F. C. **A Prática de Ensino e a Produção de Saberes na Escola.** In: CANDAU, V. M. (org.). *Didática, currículo e saberes escolares.* Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 129-147.

MONTEIRO, A. M. F. C. **Ensino de História: entre saberes e práticas.** Rio de Janeiro: FE / PUC-Rio (Tese de Doutorado), 2002. 261 p.

MONTEIRO, A. M. F. C. *Professores: entre saberes e práticas.* In: **EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Dossiê “Os saberes dos docentes e sua formação”.** Campinas: CEDES, ano XXII, nº 74, 2001. p. 121-142.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 5ª ed., São Paulo: Cortez, 2006. 200 p.

SCHÖN, Donald A (1992). **La formación de profesionales reflexivos; hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.** Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia / Paidós.

SILVA, T. T. **Apresentação.** In: GOODSON, Ivor F. *Currículo: Teoria e História.* Petrópolis: Vozes, 1995. (p. 07-13)

TARDIF, M. 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. Rio de Janeiro, PUC-Rio, 1999 (mimeo).

TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. **Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente.** *Teoria e Educação* n° 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002. p. 236.

TERRERI, Letícia Serra Lima. Políticas curriculares para a formação de professores em Ciências Biológicas: investigando sentidos de prática. Rio de Janeiro: UFRJ, FE. 2008.

THOMSON, Alistair; FRISCH, Michael; HAMILTON, Paula. **Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais [1994].** In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. *Usos & abusos da História Oral.* Rio de Janeiro: FGV, 1996, p. 65-91.

TORRES, M. X. **Entre Tradições e Mudanças: Analisando o processo de reforma curricular na FAFIC.** In: *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, 13 páginas. (978-85-7430-734-3 ISBN)

VERENA, Albert. **Ouvir e Contar: Textos em História Oral.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005.

ANEXOS

Anexo 1

Matriz Curricular do Curso de História (2005)

1)DISCIPLINAS (1962 horas)										
1.1.NÚCLEO BÁSICO DE FORMAÇÃO										
	períodos	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	Total
1	Antropologia Cultural				54					54
2	Didática			54						54
3	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica		54							54
4	Filosofia		54							54
5	Língua Portuguesa Instrumental	54								54
6	Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento	54								54
7	Sociologia			54						54
Total de aulas do Núcleo Básico		108	108	108	54					378
Total de aulas semanais		6	6	6	3					
1.2.FORMAÇÃO ESPECÍFICA										
1	Introdução aos Estudos Históricos	72								72
2	História Antiga I/II	72	72							144
3	História Medieval I/II			72	72					144
4	História Moderna I/II					72	72			144
5	História Contemporânea I/II							72	72	144
6	História do Brasil I/II/III/IV					72	72	72	72	288
7	História da América I/II					72	72			144
8	História da África							72		72
9	História do Pensamento Econômico			72						72
10	História do Pensamento Político				72					72
11	Geografia					72				72
12	Historiografia e Pensamento Social Brasileiro				72					72
13	Teorias Sociais Contemporâneas e História		72							72
14	História da Arte								72	72
Total das Disciplinas de Formação Específica		144	144	144	216	288	216	216	216	1584
Total Geral das Disciplinas		1962								
Carga Horária Semanal		8	8	8	12	16	12	12	12	
2.PRÁTICA PROFISSIONAL (1014 horas)										
2.1.PRÁTICA PEDAGÓGICA										
1	Prática Pedagógica I (Oficinas de ensino)	54								54
2	Prática Pedagógica II (Oficinas de ensino de História)		54							54
3	Prática Pedagógica III (Metodologia e produção de saberes)			54						54
4	Prática Pedagógica IV (Pesquisa e Ensino em História Local)				36					54
5	Prática Pedagógica V (Materiais Didáticos)					54				36
6	Prática Pedagógica VI -Lab. de Ens. de História I (H. Antiga Medieval)						54			54
7	Prática Pedagógica VII -Lab. de Ens. de História II (H. Brasil/América/África)							54		54
8	Prática Pedagógica VIII - Lab. de Ens. de História III (H. Moderna e Contemporânea)								54	54
Carga horária total da Prática Pedagógica		54	54	54	36	54	54	54	54	414
Carga Horária Semanal da Prática Pedagógica		3	3	3	2	3	3	3	3	
Carga Horária Semanal Total		17	17	17	17	19	15	15	15	132
2.2.ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO										
1	Estágio supervisionado									200
2	Iniciação à Docência					50	50	50	50	200
Carga Horária Geral do Estágio		400								
2.3.ATIVIDADES ACADÊMICAS CIENTÍFICO CULTURAIS										
Cursos, Congressos, eventos , Pesquisas, etc.										200
Total Geral do Núcleo Prática Profissional		1.014								

Obs: O TCC tem perfil pedagógico e será produzido a partir do estágio.

Anexo 2

MATRIZ CURRICULAR 2003 – ORIGINAL

1)NÚCLEO DAS DISCIPLINAS (2160h/a)														
	COMPONENTES	1° P		2° P		3° P		4° P		5° P	6° P	7° P	8° P	TOTAL
1	Introdução aos Estudos Históricos	80												80
2	História Antiga I/II	80	80											160
3	História Medieval I/II			80	80									160
4	História Moderna I/II					80	80							160
5	História Contemporânea I/II							80	80					160
6	Historiografia e Pensamento Brasileiro				80									80
7	História do Brasil I/II/III/IV					80	80	80	80					320
8	História da América I/II					80	80							160
9	História do Pensamento Econômico		60											60
10	História do Pensamento Político			60										60
11	Sociologia	80												80
12	Antropologia		80											80
13	Geografia			80										80
14	Observatório do M. Contemporâneo				60									60
15	introdução à Filosofia			60										60
16	Lab. de Pesquisa do Conhecimento I/II(TCC)										40	40		80
17	Total de aulas do núcleo	240	220	280	220	240	240	200	200					1840
	Carga horária semanal	12	11	14	11	12	12	10	10					
2-NÚCLEO PEDAGÓGICO PRÁTICAS CURRICULARES														
1	Seminários de Psicol. Da Aprendiz. e do Desenvol.	80												80
2	Seminários de Política Educacional		80											80
3	Seminário de Ensino e Aprendizagem			80										80
4	Seminários de História da Educação	60												60
5	Oficinas de Ensino e Aprendizagem I/II				40	40								80
6	Oficina de Arte em História e Educação		60											60
	Total de aulas do núcleo	140	140	80	40	40								440
	Carga horária semanal	7	7	4	2	2								
3-NÚCLEO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO														
	Distribuição apenas demonstrativa de carga horária													
	horária					100	100	100	100					400
4-ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO DIDÁTICO-CULTURAL														
	Cursos, Congressos, Pesquisas, Eventos etc. (distribuídas ao longo do curso)													200
TOTAL GERAL													2880	

Anexo 3

Roteiro para a entrevista semi-estruturada com os professores envolvidos na Reforma Curricular

Parte 1: Identificação

a) Você é professor do UNIFLU/FAFIC, sua formação também aconteceu nesta instituição? Quando iniciou a graduação? Tem formação *stricto sensu*? Em que instituição cursou?

b) A que Coordenação pertence originalmente? E atualmente, continua a pertencer a esta Coordenação ou migrou para outra? Desde quando atua na formação de professores nesta instituição? Exerceu ou exerce cargos da administração da instituição? Quais?

c) Atualmente trabalha com quais disciplinas? Como acontece o processo de escolha dessas disciplinas em sua Coordenação? Os professores sempre atuam com as mesmas disciplinas ou há algum processo de escolha? Como se define o total de aulas por professor na sua Coordenação?

Parte 2: Sobre a participação na Comissão de Estudos de Legislação e Normas para a Reforma Curricular no UNIFLU/FAFIC

a) Durante o ano de 2004 foi formada a Comissão de Estudos de Legislação e Normas pensando na possibilidade de uma reforma dos currículos dos cursos de licenciatura da instituição. Quem liderou esse processo? Como aconteceu a escolha dos professores que deveriam participar das reuniões? Você foi indicado (a) pela sua Coordenação ou convidado pelas lideranças do processo? Os demais professores interessados, mesmo não estando com o nome na convocação oficial, poderiam participar das reuniões? Participou ativamente das reuniões ou sua presença era esporádica? Na sua Coordenação os professores se interessaram pelas discussões ou deixaram isso a cargo dos seus representantes? Como acontecia o retorno das discussões das reuniões da Comissão para a sua Coordenação?

b) Consegue identificar os fatores que, internamente, teriam motivado a discussão em torno da reforma curricular? Quais? Houve reações contrárias ao projeto de reforma? Quando isso começou a se manifestar? Quais foram os argumentos dos sujeitos contrários ao referido processo? Além dos Pareceres e Resoluções propostos pelo CNE havia, naquele momento, outras preocupações institucionais que teriam motivado a reforma? Quais? Considerando o contexto externo/conjuntural que outras influências externas permearam a reforma? Algum dos cursos da instituição ficou de fora do processo? Por quê? Como foram conduzidos os trabalhos da Comissão? É possível identificar por traz do

movimento um projeto hegemônico para mudança dos currículos das licenciaturas?

Parte 3: Sobre as discussões em torno da PCCC

a) Inicialmente, o que as Resoluções e Pareceres traziam de “novidade” era a idéia da Prática Como Componente Curricular. Todas as discussões giraram em torno de tal “novidade” ou, no decorrer do processo outras questões foram trazidas pela Comissão? Quais? Como a PCCC foi, inicialmente, compreendida pelos docentes que participavam das reuniões? Essa compreensão foi ressignificada ao final do processo? Qual foi o grande ponto de divergência em relação a PCCC? Acredita que as idéias que circulavam sobre a PCCC eram referenciadas por alguma matriz teórica? Qual?

b) O novo currículo que se propôs foi totalmente modificado ou guardava características do currículo anterior? O reconhece de “novo” e o que lembra a “permanência” no currículo produzido, em relação ao currículo anterior. A “nova” proposta curricular agradou a todos ou houveram grupos contrários? Reconhece no “novo” currículo referências de alguma matriz teórica? Qual?

c) Poderia descrever e caracterizar o atual currículo do seu Curso? Como? Esse currículo é compartilhado por todos os professores de sua Coordenação ou ainda é alvo de resistências? Como essas resistências se manifestam?

Anexo 4

Roteiro para a entrevista semi-estruturada com os professores da Prática Pedagógica do Curso de História do UNIFLU/FAFIC

Parte 1: Identificação

- a) Atualmente é professor do Curso de História do UNIFLU/FAFIC e trabalha com uma disciplina de Prática Pedagógica. Qual é a sua formação de origem, licenciatura ou bacharelado? Em que instituição se graduou? Trabalha há quanto tempo com a Formação de Professores? E nesta instituição, quanto tempo de trabalho você tem? Também tem formação média no magistério?
- b) Com qual das disciplinas de Prática Pedagógica trabalha? Além dessa disciplina é responsável por outras disciplinas da formação? Quais? A decisão de atuar como professor (a) de uma disciplina de Prática Pedagógica partiu de uma iniciativa pessoal ou por uma determinação institucional? Participou das discussões no interior de seu Curso sobre essa “nova” dimensão do currículo do Curso de História? De que forma?

Parte 2: Sobre a formação e a docência

- a) O que significa, para você, *ser professor*? Acredita que há uma identidade específica da formação e da docência? Como essa identidade pode ser descrita? A Prática Pedagógica significa um momento de problematização acerca dessa identidade? Por quê? Essa sua concepção é compartilhada por seus pares no interior do Curso de História ou existem outras concepções acerca da identidade profissional?
- b) Como entende a inserção das disciplinas de Prática Pedagógica no currículo do Curso de História: um ponto positivo ou pensa que esse espaço poderia ser preenchido com outras discussões? Quais? Por quê?
- c) Chegou a vivenciar, como docente, a experiência de formar proposta por um outro currículo? Percebe diferenças? Quais?

Parte 3: Sobre os sentidos de prática na experiência de formação do UNIFLU/FAFIC

- a) Como foram produzidos a ementa e o programa da disciplina de prática? Ao formular tais documentos que conhecimentos mobilizou? Por quê?
- b) Que discussões e atividades propõe na Prática Pedagógica? Como é construída a dinâmica das aulas? Todas as aulas acontecem no espaço físico da

instituição formadora ou há algum ponto de contato com a escola? Que discussões teóricas norteiam essas propostas?

c) Que importância ou sentidos atribui a tais experiências para a formação dos professores de seu curso?

b) Considera que as disciplinas de Prática Pedagógica atribuem ao Curso de História do UNIFLU/FAFIC alguma novidade?