

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS - CPTL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PAULO HENRIQUE LEAL PEREIRA

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE HISTÓRIA: PRÁTICAS EDUCATIVAS
NA PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO**

TRÊS LAGOAS/MS

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS - CPTL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PAULO HENRIQUE LEAL PEREIRA

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE HISTÓRIA: PRÁTICAS EDUCATIVAS
NA PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO**

Dissertação de Mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, campus de Três Lagoas, como requisito final para a obtenção do título de mestre, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Fioravante Giaretta.

TRÊS LAGOAS/MS

2022

Paulo Henrique Leal Pereira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de mestre

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo Fioravante Giaretta - Presidente
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS-CPTL

Prof. Dr. Luiz Carlos Bento – Membro Externo Titular
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Cintia Lima Crescêncio – Membro Externo Suplente
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS-CPTL

Profa. Dra. Mariana Esteves de Oliveira – Membro Interno Titular
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS-CPTL

Prof. Dr. Tarcísio Luiz Pereira – Membro Interno Suplente
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS-CPTL

DEDICATÓRIA

Para aquela que sempre me auxiliou em meus propósitos e me proporcionou possibilidades para alcançá-los. Para ela que esteve comigo desde meu primeiro dia nesse mundo e estará no último. Para ela dedico esse trabalho, assim como todo meu amor. Mãe, é para você essa dissertação, união das suas, minhas e nossas forças.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu orientador, Paulo Fioravante Giaretta, por não medir esforços para me ajudar e por suas sábias orientações.

À minha preciosa irmã, que sempre me incentivou a fazer e ser o melhor que eu poderia, dando apoio e afeto nas horas que mais precisei. Aos meus outros irmãos, agradeço por sempre estarem ao meu lado, sendo eles motivo da minha persistência.

À minha mãe e pai que sempre estiveram ao meu lado, incentivando e dando tudo de si mesmos para que eu crescesse como uma boa pessoa e como um bom profissional.

Aos meus avós, que me criaram e me ensinaram muitos dos valores que carrego comigo até os dias de hoje.

Aos meus tios, que torcem e prezam por mim.

À minha amiga Gisele Moraes, ao meu amigo Christian Rogers e aos meus amigos Kaio e Kassio Shinzato; para Guilherme Ferreira Taroni, Kamila de Macena Rodrigues e para Gabriele Wisenfad, que sempre viram em mim mais potencial do que eu jamais pensei que tivesse. E que me ajudaram de formas inimagináveis sem jamais pedir algo em troca, tanto financeiramente como psicologicamente. Guiaram-me pelos caminhos sinuosos os quais já haviam passado e sempre me alertaram dos perigos, para que eu os evitasse, por isso, não há palavras para agradecê-los adequadamente.

Dedico também essa dissertação aos meus senseis Alan Moraes, e Hamilton Santos, que me mandaram forte não só como judoca, mas como pessoa. Muito das adversidades da vida consegui suportar graças seus ensinamentos.

A todos os meus amigos de curso que estiveram do meu lado durante toda a Graduação e que me incentivaram a entrar no processo seletivo para a pós-graduação, em especial: Stefany Antonio, Marcos Almeida, Jorge Bocato, Victor Coqueiro, Taiany Bianchi e Luiz Henrique, Andressa Montanha, Vanessa Aparecida.

À minha amiga Jackeline V. Valentim por ter me ajudado na elaboração da primeira ideia do pré-projeto para o ingresso na pós-graduação.

Aos meus professores do curso de História da Universidade de Mato Grosso do Sul – no qual me formei, também como professor e descobri meu propósito – que sempre se

dedicaram a formar os melhores profissionais que conseguissem com os poucos recursos disponíveis.

Ao meu amigo e professor Valdeci Fontoura, que serve para mim como inspiração de profissional que um dia quero ser.

Aos meus professores do curso de pós-graduação, que de diversas e inimagináveis formas contribuíram para que essa dissertação fosse feita da melhor forma possível.

A todos os meus amigos que estiveram comigo cursando a pós-graduação e que me auxiliaram ou que confiaram em mim para pedir auxílio, também deixo meus agradecimentos.

Para todos que fizeram parte da minha vida e que me ajudaram a ser quem sou hoje um enorme obrigado, sem a confiança e apoio de todos vocês nada disso seria possível.

A conquista da liberdade é algo que faz tanta poeira que, por medo da bagunça, preferimos,
normalmente, optar pela arrumação.
(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

Este trabalho tem como objeto os relatórios de estágio dos discentes do Curso de História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas. Responde pelo objetivo de analisar, por meio dos relatórios finais de estágio obrigatório dos acadêmicos e ex-acadêmicos do curso de História da UFMS-CPTL, como o estágio se constrói na prática em uma perspectiva emancipatória, ou seja, busca-se compreender como os estagiários do curso de História do CPTL usam a experiência do estágio para pensar e desenvolver formas de lecionar que fujam das formas tradicionais de ensino. Assim, a pesquisa tem como problema central o significado dessa atividade prática – estágio – para a formação docente comprometido com uma educação emancipatória. Metodologicamente a pesquisa se estrutura a partir da Análise Documental, tendo como fonte primária o conjunto de relatórios de estágio obrigatório supervisionado do Curso de História da UFMS-CPTL dos discentes do referido curso, anos de 2016 a 2019. Estes relatórios estão caracterizados na pesquisa como relatórios I, II e III. Quanto ao aporte teórico, a pesquisa assume as contribuições de Paulo Freire, Theodor Adorno, Bell Hooks e Jörn Rüsen. O trabalho apresenta como resultado a expressiva preocupação dos estagiários em se aproximar da prática docente a partir de leituras e planejamento de trabalho com forte aceno para possibilidades emancipatórias, aqui também compreendida como leituras e práticas superadas das abordagens tradicionais do ensino de História. Mesmo diante de inúmeros problemas característicos da escola pública brasileira os relatórios indicam que os estagiários não abandonam esta perspectiva. Embora esta orientação seja característica do conjunto das fontes analisadas, também é possível perceber a indicação, pelos estagiários, em seus relatórios, de desafios como cultura escolar, cultura do material didático, relação docente-discente, déficit estrutural e de equipamento nas escolas, entre tantos, como marcas desafiadoras na produção de uma perspectiva educacional emancipatória no ensino de História na Educação Básica.

Palavras-chave: Ensino de História. Estágio supervisionado. Perspectiva emancipatória.

ABSTRACT

This work has as its object the internship reports of students of the History Course at the Federal University of Mato Grosso do Sul, Três Lagoas Campus. It responds to the objective of analyzing, through the final reports of mandatory internship of academics and former academics of the UFMS-CPTL History course, how the internship is built in practice in an emancipatory perspective, that is, it seeks to understand how the CPTL History Course interns use the internship experience to think and develop ways of teaching that seek to escape from traditional ways of teaching. Thus, the research has as its central problem the meaning of this practical activity – internship – for teacher training committed to an emancipatory education. Methodologically, the research is structured based on Document Analysis, having as a primary source the set of supervised mandatory internship reports from the UFMS-CPTL History Course of the students of that course, from 2016 to 2019. These reports are characterized in the research as reports I, II and III. As for the theoretical contribution, the research assumes the contributions of Paulo Freire, Theodor Adorno, Bell Hooks and Jörn Rüsen. The work presents as a result the expressive concern of the interns in approaching the teaching practice from readings and work planning with a strong nod to emancipatory possibilities, here also understood as readings and practices overcome from

traditional approaches to teaching History. Even in the face of numerous problems characteristic of the Brazilian public school, reports indicate that interns do not abandon this perspective. Although this orientation is characteristic of the set of sources analyzed, it is also possible to perceive the indication, by the trainees, in their reports, of challenges such as school culture, culture of teaching materials, teacher-student relationship, structural and equipment deficit in schools, among others, so many, as challenging marks in the production of an emancipatory educational perspective in the teaching of History in Basic Education.

Keywords: History Teaching. Supervised internship. Emancipatory perspective.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: tabela sobre as observações feitas pelos acadêmicos do curso de História da UFMS/CPTL no estágio supervisionado I.....	57
Figura 2: gráfico sobre as estratégias pedagógicas usadas pelos acadêmicos do curso de História da UFMS/CPTL no estágio supervisionado II e III.....	60
Figura 3: gráfico sobre os problemas enfrentados pelos acadêmicos do curso de História da UFMS/CPTL no estágio supervisionado II e III.....	67
Figura 4: gráfico sobre as avaliações aplicadas pelos acadêmicos do curso de História da UFMS/CPTL no estágio supervisionado II e III.....	74

LISTA DE SIGLAS

CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CPL – Centro Pedagógico de Três Lagoas

CPTL – Campus de Três Lagoas

EJA – Educação de Jovens e Adultos

HEM – Habilitação Específica para o Magistério

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PEPH – Práticas de Ensino e Pesquisa em História

PPP – Plano Político-Pedagógico

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Considerações sobre a metodologia de pesquisa.....	17
1. A EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE, AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO COMO FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA	18
1.2 Consciência Crítica e Histórica	25
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO	32
2.1 Considerações sobre o ensino de História, da política de formação de professores no Brasil e o espaço do estágio.....	33
2.2 Da escola normal ao CEFAM.....	37
2.3 Considerações legais sobre o estágio na política de formação de professores.....	43
2.4 Introduções e Apresentações: o curso, os discentes, o estágio.....	47
2.4.1 O curso.....	48
2.4.2 Considerações sobre o perfil dos estudantes	48
2.4.3 O estágio dentro do curso de História do CPTL.....	49
3. DIALOGANDO COM AS FONTES: PERCEPÇÕES DOS ESTAGIÁRIOS	51
3.1 Importância do estágio.....	52
3.2 Teoria e prática	53
3.3 Cotidiano escolar	56
3.4 Apontamentos sobre o estágio supervisionado.....	59
3.5 Sobre o estágio II e III	63
3.5.1 Estratégias pedagógicas.....	63
3.5.2 Problemas encontrados	71
3.5.3 Avaliações	78
4. TERMINAT AUCTOR OPUS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	82

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	87
--	-----------

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa parte do reconhecimento de que a formação de professores, no sistema educacional brasileiro, responde por processos profundamente marcados por disputas político-pedagógicas e pela ausência histórica de um projeto claro de formação e valorização docente.

Portanto, formar-se professor no Brasil representa percorrer um caminho contraditório e até mesmo antagônico, expresso por conflitos, tanto de ordem pessoal, como conciliar estudo com trabalho, problemas financeiros, gerir expectativas e cobranças familiares, quanto de ordem do exercício da profissão, como cargas excessivas de trabalho, desvalorização social e salarial e constante falta de recursos e condições efetivas de trabalho.

Na formação do professor, o primeiro contato mais efetivo com os desafios referentes ao exercício da profissão passa a ser a prática do estágio supervisionado, razão pela qual a pesquisa assume o estágio supervisionado na formação dos discentes do curso de História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Campus de Três Lagoas – CPTL como objeto central.

O interesse do pesquisador pelo objeto que é trabalhado nesta dissertação surgiu no decorrer do curso de graduação em História, mais precisamente durante o processo de desenvolvimento do estágio supervisionado. A experiência com o estágio acabou impactada por um conjunto de dificuldades e desafios que resultou, até mesmo, em um comportamento de dúvida em relação a formação acadêmica para a docência.

Durante todo o processo do estágio, quer pela própria burocratização institucional, tanto da escola como da universidade, ou pela função formativa conferida para o estágio, novamente, tanto pela escola como pela universidade, ficou explícito uma baixa interatividade entre o Curso de História e a escola onde o estágio foi realizado. Figurava visível a dificuldade de ambas em acompanhar o exercício de observação, planejamento e regência em sala, resultando em uma atividade de estágio muito focada em seguir manuais - livro didático.

Seguir o livro didático não estava nos planos para o desenvolvimento do estágio. Porém, devido ao planejamento do professor-regente estar todo construído em cima do

material didático, não houve escolha. Assim sendo, as sequências didáticas e os planos de aula precisaram se adequar ao material já pronto do professor da escola.

A perspectiva da utilização do livro didático apenas como material de apoio sempre indicou a possibilidade de desenvolvimento da atividade de ensino numa perspectiva crítica, ou seja, que a realidade social e cultural dos sujeitos em educação dialogasse com as práticas curriculares. Abordagem que indicou a possibilidade de construção de estratégias não alienantes, mas centradas na produção das condições para o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes.

Este posicionamento e o aporte teórico indicado pelo meu professor-orientador apontavam para uma intencionalidade pedagógica que compreende a educação como prática libertadora, que incentivasse os alunos a pensar o mundo, para assim transformá-lo. E para transformá-lo a partir do desenvolvimento de consciência (leitura) histórico-crítica, o que não figura possível, muitas vezes pela falta de experiências pessoais que impossibilitavam o manejo correto do livro didático.

Os planos de aula que foram elaborados para a prática do estágio não deixaram de conter o conjunto das intencionalidades pedagógicas consideradas necessárias para uma educação na perspectiva crítica, contudo, quiçá pela já indicada burocratização institucionalizada, ou mesmo pelo nervosismo e inexperiência com a docência, acabaram tendo pouco espaço efetivo na experiência inicial na docência enquanto estagiário, o que contribuiu para uma utilização mais instrumental do livro didático, sem aproveitar corretamente das suas muitas funções.

A centralidade da prática pedagógica no livro didático não responde, é claro, à uma mera disposição subjetiva dos professores. Ela precisa ser entendida no conjunto das condições para o trabalho docente na escola pública brasileira, pois a forma como se propõe e se faz estágio parece apenas agravar as condições inadequadas de trabalho docente, que já estão profundamente depreciadas.

Sendo assim, esta dissertação tem como objetivo geral perceber e analisar por meio dos relatórios finais de estágio obrigatório dos acadêmicos e ex- acadêmicos do curso de História da UFMS-CPTL, como o estágio se constrói na prática em uma perspectiva emancipatória, isso quer dizer que a busca aqui é compreender como os estagiários usam a experiência do estágio para pensar e desenvolver formas de lecionar que busquem fugir das

formas tradicionais de ensino, ajudando assim, a si próprios e aos seus alunos a pensarem e perceberem o mundo de forma crítica. Fica a cargo desta pesquisa entender qual o significado da atividade prática para a formação de um docente que se importa com uma educação emancipatória.

Busca-se perceber também, por meio de objetivos específicos, como a experiência do estágio marcou a vida acadêmica dos graduandos; como lidaram com os problemas que surgiram no decorrer do estágio supervisionado; e como os discentes compreenderam o estágio para a construção de suas futuras carreiras.

Ao falar de estágio e sua importância, há a necessidade de abordar, ao menos minimamente, o tempo presente. Esta dissertação foi construída durante a pandemia da Covid-19, vírus responsável pela morte de quase setecentos mil brasileiros e brasileiras. Durante a pandemia, as aulas do curso de História (assim como de todos os outros) da UFMS-CPTL passaram do sistema presencial ao modo remoto. Sendo assim, os estágios supervisionados, que são parte importante para a formação acadêmica, também passaram para a observação/regência remota.

O estágio obrigatório consiste em um conjunto de experiências que auxiliam na formação acadêmica dos discentes, apresentando todo um conglomerado de relações pessoais e interpessoais que são de suma importância para própria construção acadêmica e profissional. O estágio remoto não permite uma experiência completa: o discente não ouve, não sente, não analisa, não observa, não convive no meio escolar das formas que o estágio presencial permite.

Neste ponto, é essencial abordar que o estágio pode ser difícil já na sua forma presencial, uma vez que há falta de recursos e é possível notar as muitas dificuldades de sugerir algo novo durante a regência, que podem desmotivar os acadêmicos sobre seu futuro profissional. O estágio remoto torna as dificuldades ainda mais complexas.

Assim, as análises feitas nessa pesquisa servem para pontuar como o estágio supervisionado é de grande importância para a formação acadêmica dos futuros professores de História.

É a partir das considerações sobre a experiência do autor com o estágio que se justifica pertinente indagar: como são as experiências do conjunto dos alunos do Curso de História com o estágio?; Como eles expressam suas experiências com o estágio?; Quais as práticas

didáticas que propuseram e os métodos que usaram para conseguir aplicá-las?; Essas práticas estão vinculadas à uma perspectiva emancipatória?; Houve problemas em aplicar algo novo na escola?; Os estágios obrigatórios desmotivaram a seguir a profissão de professor?

Na busca em posicionar a experiência deste pesquisador com o conjunto das experiências dos formandos do Curso de História, face à prática do estágio supervisionado, e a partir das questões supracitadas, é que emergem os relatórios de estágios obrigatórios supervisionados I, II e III como fonte de pesquisa.

Os relatórios comunicam a experiência de estágio dos estudantes do Curso de História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas (CPTL), entre os anos de 2016 e 2019, (ano que foi o fim do estágio presencial e início da pandemia do coronavírus), e conseqüentemente, a sua importância formativa para os futuros professores de História no sistema educacional brasileiro.

Os relatórios foram escolhidos como fonte pois são os materiais produzidos pelos estudantes em processo de estágio, portanto, com efetivo potencial de comunicar sua compressão das práticas educativas e pedagógicas - que foram usadas, que poderiam ser usadas e as que não foram usadas no estágio obrigatório durante as regências.

Essa pesquisa conta com três grandes blocos constituídos de três capítulos e seus respectivos subcapítulos. No primeiro capítulo está a fundamentação teórica dessa pesquisa, e se constrói com os apontamentos de Paulo Freire, Theodor Adorno, Bell Hooks e Jörn Rüsen, assim como outros autores que foram de suma importância para essa dissertação. Busca-se no primeiro capítulo pontuar a importância de uma educação emancipadora, que vá além das formas tradicionais de ensino, principalmente o de História.

O segundo capítulo busca contextualizar a caminhada do ensino de História no país até os dias atuais. Buscou-se também dar ênfase às legislações que regem o ensino de História, assim como o estágio obrigatório no Brasil. É nesse capítulo ainda que se buscou apresentar um pouco do curso de História da Universidade de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas, um pouco do perfil dos estudantes, e do próprio estágio dentro do curso.

Já o terceiro capítulo é apresentado no último bloco e nele serão feitas as análises e interpretações das fontes de forma mais precisa, tentando assim, responder às questões propostas nesta pesquisa, as quais não foram respondidas nos demais capítulos.

Considerações sobre a metodologia de pesquisa

A metodologia pode ser muitas vezes entendida como o itinerário que o pensamento caminha (COSTA, 2007) e a prática exercida quando se trabalha com uma abordagem da realidade. Assim, procurou-se, para essa pesquisa, mapear, conjecturar e perceber as reflexões dos estagiários/as e nelas o que ficou marcante – positiva ou negativamente – durante seu estágio obrigatório supervisionado.

Ao tentar compreender os caminhos percorridos pelos/as estagiários/as do curso de História da UFMS, durante o estágio obrigatório I, II e III, procurou-se identificar os significados desses instrumentos de experiências, em sua formação acadêmica inicial e em seus processos formativos.

Essa dissertação afia-se com a técnica da análise documental que se mostrou valiosa na abordagem dos dados qualitativos presentes nessa pesquisa; a abordagem qualitativa foi escolhida, já que, segundo Minayo, essa prática de pesquisa é capaz de:

(...) responder a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha como universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1998, p. 21-22).

Sendo assim, há espaço para palavras, significados, interpretação de textos, das situações e dá lugar às falas de todos os atores sociais envolvidos, como deixa claro Fontoura (2005, p. 21) quando pontua que “nesse sentido, destaca-se, dentro das pesquisas qualitativas, a forte intenção de dar aos sujeitos de pesquisa “a palavra”, valorizando, assim, a linguagem enquanto meio para melhor desvelar os fenômenos nas ciências humanas e sociais”.

Cumprido destacar que para a análise de alguns dados também se usufruíram dos instrumentos da pesquisa quantitativa para a construção dos gráficos e tabelas que foram de grande importância para perceber, analisar e compreender alguns dados em torno dos estágios obrigatórios supervisionados.

Foram, ao todo, oitenta e três relatórios de estágio obrigatório supervisionado analisados, esse número é composto por relatórios de estágio I (vinte e três), II (trinta e sete) e III (vinte

e três relatórios). Os estágios se dividem em três etapas, sendo o primeiro estágio uma atividade de observação na qual o estudante do curso começa a ser inserido na dinâmica escolar por meio das observações e contatos com os professores e funcionários da escola. Já as segunda e terceira etapas do estágio buscam dar ao acadêmico a experiência de planejar, construir e aplicar em sala uma sequência didática planejada juntamente dos orientadores e professores regentes da escola. O estágio obrigatório II inseriu o professor dentro das salas de aula do ensino fundamental, enquanto o estágio obrigatório III no ensino médio.

Todos os relatórios foram cedidos pelos professores que coordenam as disciplinas de estágio, assim como pelo núcleo de pesquisa da UFMS - que buscou com a ajuda de professores e alunos(as) catalogar e organizar os estágios dos discentes do curso.

Para trabalhar com todos esses relatórios de forma ética, foi escolhido identificar os alunos do curso por números, mantendo assim o anonimato e a integridade de cada um.

1. A EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE, AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO COMO FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA

O esforço em posicionar a presente pesquisa na perspectiva crítica surge juntamente da busca dos próprios acadêmicos do curso de História por um ensino que emancipe e liberte, mostrando-se profundamente vinculado à construção de uma educação contra a barbárie, buscando, portanto, elucidar as possibilidades emancipatórias para a educação, partindo do próprio reconhecimento das limitações das formas institucionalizadas de educação.

A pesquisa parte do reconhecimento de que a educação apresenta profundas dificuldades de interromper e/ou superar orientações restritivas à sua funcionalidade no sistema capitalista contemporâneo. As sociabilidades hegemônicas conferem um sentido restritivo à educação para a liberdade e autonomia, nos marcos da racionalidade mercadológica.

Uma orientação e disciplinamento que conflitam com a perspectiva crítica, tanto na definição e alcance de sua natureza e finalidade político-pedagógica, quanto na seleção e movimentação de rituais e estratégias teórico-metodológicas, com afetação direta sobre os processos de formação dos sujeitos históricos vinculados aos espaços e práticas institucionalizadas de educação.

As políticas e as práticas teórico-metodológicas e curriculares de formação de professores para atuar no sistema educacional não estão deslocadas desta “conflitividade”, demandando criteriosa análise e um claro posicionamento crítico sobre os processos institucionalizados de formação de professores, na presente pesquisa, representados pela análise da caracterização do estágio supervisionado na formação do professor de história, no Curso de História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Campus de Três Lagoas – CPTL.

A pandemia do coronavírus nos alerta, sendo um dos motivos que faz com que no contexto brasileiro torna-se cada vez mais urgente uma educação que incentive o pensamento crítico, como um vigilante de si mesmo e do contexto social, pois aquele que pensa põe resistência e só pensa quem não se limita a aceitar passivamente o desde sempre dado; pensar é ser ativo, ir contracorrente, contra o instituído, é querer contar a história de um objeto de uma outra maneira. “Há uma potencialidade de intervenção no pensamento crítico” (ADORNO, 1995, p. 62).

Para o autor, educar contra a barbárie é educar para que monstruosidades deixem de acontecer, e é fundamental que seja apontado os erros do passado que fizeram com que a barbárie fosse semeada, cultivada e colhida sem nenhuma resistência capaz de pará-la.

Para os professores, essa pode ser uma meta educacional. A ameaça de uma regressão – se é que já não regredimos durante a pandemia – à barbárie ainda persiste. Parafraseado Freire (2000): Precisamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política:

De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico”. A da vitalidade ao invés daquela que insiste na transmissão do que Whitehead chama de *inert ideas* — “Idéias inertes, quer dizer, idéias que a mente se limita a receber sem que as utilize, verifique ou as transforme em novas combinações” (FREIRE, 2000, p.100).

Outro ponto interessante sobre as reflexões de Adorno (1995) para a emancipação do sujeito “cego” pelos véus da alienação, são as aptidões para a experiência. Para o autor, educar para a experiência é a mesma coisa que educar para a emancipação. Segundo seus

argumentos, a conscientização só destrói a alienação quando se tornar completa junto da experiência.

Foi apresentado acima o exemplo da pandemia que aliada a interesses capitalistas nocivos são responsáveis por deixar diversas barbáries acontecerem em nosso país, no entanto há um outro exemplo que pode ser apresentado de uma maneira simples para retratar barbárie protagonizada: no Brasil há aversão às religiões afro-brasileiras - construída no seio de uma sociedade escravocrata, cristã, patriarcal e agrária, e que se arraigou em nosso cotidiano com o passar dos anos.

Segundo o autor, essa aversão ao conhecido existe em torno de uma pessoa que foi instruída a pensar de certa forma a vida toda, e no decorrer de sua vida pode acontecer que comece a ter contato com experiências que a leve a pensar de outra forma. Isso acarretaria dificuldade de se orientar no mundo, perturbaria sua orientação existencial. Dessa forma, o autor defende a ideia de que as pessoas perdem a vontade de viver novas experiências por medo/ódio de aceitar o novo, aquilo que não é moldado. Adorno pontua ainda:

Essas pessoas odeiam o que é diferenciado, o que não é moldado, porque são excluídos do mesmo e porque, se o aceitassem, isto dificultaria sua "orientação existencial", como diria Karl Jaspers. Por isto, rangendo dentes, elas como que escolhem contra si mesmas aquilo que não é propriamente sua vontade. A constituição da aptidão a experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão a experiência. Não se trata, portanto, apenas da ausência de formação, mas da hostilidade frente a mesma, do rancor frente aquilo de que são privadas. Este teria de ser dissolvido, conduzindo-se as pessoas aquilo que no íntimo todas desejam (ADORNO, 1995, p. 149).

Esses argumentos são interessantes para se pensar sobre nossa educação ter se tornado mecanizada e excludente (não que já não os fossem) devido à precarização e falta de incentivos adequados para que novas experiências sociais, culturais e até mesmo pedagógicas sejam criadas e incentivadas. Professores tornam-se estáticos, já que o novo pode muitas vezes sair caro, tanto para eles, como para a instituição e até mesmo para os alunos.

Mesmo assim, pode se dizer que é por meio da educação que surge para os professores o desafio de dar início na construção dessa consciência crítica e autônoma destacada acima. O professor que inicia o cultivo de oportunidades para que os alunos vivenciem experiências que a sociedade e eles mesmo se privam pelo medo consequente da opressão.

Foi dado acima o exemplo do ódio desvelado às religiões de matrizes africanas em nosso país, ódio, como já apontado, construído pelas relações e pelos fundamentos de nossa sociedade. Ainda seria possível citar diversos outros grupos que sofrem esse ódio e violência, infelizmente os exemplos não se esgotam nesse sentido. Desta forma, é de se pensar que a escola não seja suficiente para emancipar completamente um indivíduo, já que a alienação permeia todas as esferas sociais.

Contudo, é a escola que abre os caminhos de um futuro sem preconceito: o professor pode desafiar-se a levar mais vezes para dentro da sala de aula praticantes das religiões de matriz africana, povos tradicionais, imigrantes, artistas de rua, pessoas LGBTQIAP+... As aulas de história, geografia, português, educação física, dentre outros componentes, podem ser excelentes condutores para que experiências com o novo e o desconhecido sejam proveitosas para a emancipação das mentes oprimidas pelo sistema massificador (alienador – já citado), que conseqüentemente gera ódio e violência.

É importante destacar que os alunos do curso de História da UFMS-CPTL dedicaram-se de formas surpreendentes a se colocarem contra essa barbárie de preconceitos. Os estagiários(as), durante as regências, tiveram que trabalhar com temas relacionados a escravidão, cultura afro-brasileiras, povos originários e cultura local, e despontam como esses temas importantes podem ser trabalhados dentro da sala de aula.

Os estagiários(as) se mostraram comprometidos em desmistificar conceitos pejorativos enraizados há muitos anos em nosso cotidiano; trouxeram para a sala de aula novas formas de ensinar História, sendo elas grandes fontes de aquisição de experiências com o diferente, com o desconhecido, que muitas vezes é temido pela falta do conhecimento adequado. Assim pontua a Estudante Quatorze:

A motivação para levar discussões como esta para sala de aula, tem como intuito mitigar o preconceito racial, enraizado ideologicamente por conceitos ultrapassados de superioridade branca, que foi sendo desconstruída, ao longo do século XX, por especialistas que estudam as problemáticas sociais (Relatório de estágio II, Estudante 14, 2016).

A Estagiária Quinze reflete também sobre a importância de problematizar temas como esses nas escolas e destaca que o intuito de sua regência acerca desse tema foi

fazer com que os alunos refletissem sobre questões acerca do preconceito racial existente no ambiente escolar, buscando compreender se atos explícitos acerca de ações preconceituosas comprometem a formação e a autoestima e conseqüentemente influenciam no processo de construção de conhecimento por parte dos estudantes vítimas de preconceito. (Relatório de estágio II, Estudante 15, 2017)

Para Freire (1992), a educação que liberta é a que ensina a pensar criticamente, que ensina, no respeito ao próximo, as diferenças sociais, de gênero e culturais. Nessa perspectiva de pensamento crítico, Adorno (1995) entende que deve ser desenvolvido nos alunos e na sociedade como um todo. Ambos lutavam por uma educação que liberta, que é contra a alienação e as relações de poder. Assim, Freire destaca que:

uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhas entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se. — “Libertou-se — diz Fromm — dos vínculos exteriores que o impediam de trabalhar e pensar de acordo com o que havia considerado adequado. Agora — continua — seria livre de atuar segundo sua própria vontade, se soubesse o que quer, pensa e sente. Mas não sabe. *Ajusta-se* (o grifo é nosso) ao mandado de autoridades anônimas e adota um *eu* que não lhe pertence. Quanto mais procede deste modo, tanto mais se sente forçado a conformar sua conduta à expectativa alheia. Apesar de seu disfarce de iniciativa e otimismo, o homem moderno está esmagado por um profundo sentimento de impotência que o faz olhar fixamente e, como que paralisado, para as catástrofes que se avizinham”. (FREIRE. 1967. p.43)

Para o autor, existe uma relação de poder construída historicamente no mundo em que os poderosos mandam e os oprimidos, os excluídos da História e do mundo, obedecem, calados. Conforme aponta, os problemas se potencializam no âmbito da sociabilidade capitalista.

O caminho pedagógico sugerido tem como seu primeiro passo a tomada de consciência de que o opressor se hospeda no próprio oprimido, e essa consciência de opressão causa alienação, comodismo, e o ajustamento do oprimido à uma situação que normaliza a submissão e até a defende.

Ao tomar a consciência dessa opressão, os homens começam a viver com o mundo e percebem que pode transformá-lo por meio de suas ações. Deixam de serem vistos como coisas, e passam a sujeitos que fazem e refazem o mundo.

Essa tomada de consciência crítica é possível por meio da educação, já que para Freire (1979) a consciência crítica não surge sozinha, mas por meio do intermédio de um professor libertador. Como destaca o autor, a educação para a liberdade começa na *práxis*, pois une consciência e mundo, e são os oprimidos os primeiros sujeitos da ação. Sendo assim, pode-se dizer que a educação libertadora começa com os professores, já que fazem – acreditando ou não, aceitando ou não – parte da classe oprimida.

Dentro dos relatórios podemos perceber que os acadêmicos do curso de história também estão cientes sobre os apontamentos de Paulo Freire (1987), sobre a polarização de um mundo entre opressores e oprimidos e as diversas ferramentas que são utilizadas para fomentar a opressão, inclusive a própria educação, que o autor caracteriza de “educação bancária”, depositária, significando aos alunos apenas a absorção do que é passado pelo educador, hierarquizando as relações e contribuindo para formar pessoas que não usam da reflexão enquanto sujeitos afetados pela condição social e “aceitam” viver oprimidas, mascarando a situação de opressão. Se percebe assim que:

A palavra, dentro da concepção “bancária” esvazia-se da ação transformadora. Os educandos possuem a tarefa apenas de serem “depositários” de conteúdos narrados, vazios da *práxis*, levando a educação a ser instrumento de opressão. Importante denúncia, pois a mesma concepção traz consigo a hierarquização do conhecimento, entre aqueles que sabem e os que não contribuem em nada em seu conhecimento, esquecendo que os educandos possuem e estão inseridos em sua realidade e que são portados de um conhecimento prévio.

O perigo é que os educandos podem reconhecer-se como ignorantes e vê justificada a existência do educador... Alienação é à base deste pensamento. Devemos compreender e sempre estar explícito que a educação libertadora se faz pela contradição dessa hierarquização e que ambos aprendem juntos, educadores e educandos.

O educador deve possuir a crença nos homens e em seu poder criador, para que o mesmo seja revolucionário. Aquele que se utiliza da educação “bancária” dificulta o exercício do pensamento autêntico, que é o pensar verdadeiro. O educador revolucionário estará enraizado na intercomunicação, em torno da realidade. (Relatório de estágio II, Estudante 23, 2016)

Para Adorno (2010), a autoridade do professor impõe sobre si um estereótipo no qual não consegue se livrar: o professor é aquele que castiga, aquele que impõe a autoridade, e é assim que muitos alunos estão acostumados a vê-los. Essa noção de poder é uma relação socialmente construída ao longo do tempo, que coloca o professor em um pedestal, tirando assim dele sua humanidade, mantendo-o afastado do aluno, transformando autoridade em autoritarismo.

Manter-se afastado dos estudantes para quem leciona é perigoso, pois o professor não promove a escuta ativa de seus alunos, não aprende com eles, nem conhece suas realidades, portanto não os ajuda a construir um conhecimento que os ajude a lidar com sua vida prática fora da escola. Para Freire (1987), quando não se compreende a realidade do estudante e não se leva em conta os conhecimentos prévios que possui, a palavra educação se torna oca. Aqui podemos dar destaque aos Estagiários Treze e Onze quando pontuam

como Freire, nos mostra em seus estudos, procurei contemplar em minha sequência didática os conhecimentos prévios dos alunos e saber um pouco da sua realidade e usar o conhecimento do aluno no desenvolvimento das aulas para que o aluno se sintá parte da mesma. (Relatório de estágio III, Estudante 13, 2018)

Entendi como importante também considerar os saberes prévios de meus alunos, em conformidade com Freire (1996), de modo a promover uma educação em que aluno e professor estivessem em pé de igualdade. Assim, um dos grandes focos de minha prática foi promover uma educação libertadora, diferente da educação bancária, tratada por Freire (1987). (Relatório de estágio II, Estudante 11, 2018)

A relação discente-docente não deveria ser mecanizada, no qual o professor apenas transfere para seu aluno conhecimentos estáticos, inquestionáveis e sem provocar nenhum tipo de pensamento crítico nos estudantes. Esse tipo de ensino tradicional supõe que os estudantes não devem fazer parte da mudança da realidade, essa deve ser apenas descrita e observada.

Freire (1986) propõe que para que essa educação tradicional, ou como ele a chama educação “bancária” só pode ser substituída por uma educação para a autonomia e para a liberdade de pensamento quando existir um diálogo entre educandos-educadores e educadores-educandos. Se torna assim algo de grande prazer perceber que o Estagiário Sete possui essa consciência e afirma:

construímos o conhecimento em uma relação indissociável, entre educandos e educadores, compreendendo o que eles entendiam, qual a interpretação que possuíam, remontando a realidade da escola e das vivências de cada um, demonstrando a força que possuem na luta por melhorias nas necessidades básicas, principalmente na educação, na qual reclamaram da estrutura de seu ambiente escolar, e destacaram diversas explorações vividas e observadas. (Relatório de estágio II, Estudante 7, 2016)

Esse diálogo, entretanto, não permite que a autoridade seja deixada de lado, pois o professor ainda a necessita como instrumento para modelar as liberdades dos estudantes, o

professor precisa dela para torná-los livres, essa autoridade não é o mesmo que autoritarismo, e Freire sobre isso destaca que:

(...) o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (FREIRE, 1987, p. 44)

Para os estudantes do curso de História da UFMS-CPTL, as práticas e as ideias libertadoras que não consideram o estudante como um sujeito passivo são a grande maioria presente nos seus relatórios finais. Destacando que os graduandos do curso de História estão dispostos a um ensino libertador e horizontal, que foge às hierarquias intelectuais ou sociais, segundo constam seus relatórios. Suas regências ensinam a confrontar e a pensar e não a obedecer. Talvez, lhes faltam juízo, mas não humanidade.

Dentro dos relatórios surge um emaranhado de percepções que, e em sua grande maioria, tendem à educação libertadora, que faz pensar e criticar. Para uma educação para a autonomia é importante que seja despertado nos estudantes do ensino básico uma consciência crítica-histórica que os ajudem a lidar com o mundo em que vivem.

1.2 Consciência Crítica e Histórica

Partindo desse ponto, sob a mediação da fundamentação estruturada a partir dos pensamentos de Paulo Freire e Jörn Rüsen, busca-se compreender a História em seu caráter disciplinar (escolar) no âmbito de sua afirmação como ciência, portanto, profundamente implicada com processos de posicionamento e orientação dos homens no tempo, com forte centralidade para o debate sobre a importância da História ensinada nas escolas, evidenciando as formas que é ensinada/apresentada.

Os estagiários tomam os apontamentos de Jörn Rüsen sobre a didática da história e sua importância para a construção de uma consciência histórica, buscando compreender a história como uma peça importante para a formação de sujeitos que pensem criticamente o

passado, para compreender o presente e sugerir mudanças para o futuro. O que se assemelha às concepções de sujeitos emancipados e autônomos de Paulo Freire.

Para os acadêmicos de História da UFMS-CPTL, a consciência histórica é inerente do ser humano (RÜSEN, 2001), portanto, se faz necessário que professores de História interfiram no desenvolvimento de forma racional de atribuição de sentido, e que essa forma esteja de acordo com a expectativa de construção de realidade mais adequada ao aluno. Se faz assim importante afirmar que:

(...) A consciência histórica é precedente para qualquer ação humana, uma ação interpretativa, encarregando então a Didática da história de influenciar a consciência histórica de maneira racionalista, humana, pensando sempre na construção da alteridade, na desconstrução de preconceitos pejorativos, no conhecimento das culturas diferentes para se ter a noção das diferenças no que é cultural e no que é natural, pensando sempre na busca de uma sociedade mais justa e mais igual. É necessário considerar além do cognitivo, o emocional e o afetivo na construção conjunta da Consciência Histórica. Não referenciar estes aspectos no Ensino de História significa não considerar estes como participantes do processo histórico. (OLIVEIRA, 2007, p. 26 – 30)

É perceptível nos relatórios obrigatórios II e III que os acadêmicos poucas vezes prenderam-se ao material didático escolar, que traz o conteúdo pronto para formular suas sequências didáticas. Muitos trazem conhecimentos próprios da universidade, dando muito de si mesmos para transformar a linguagem acadêmica compreensível para os estudantes do ensino básico. Procuram por meio de teatros, filmes, músicas, fontes e até mesmo artesanatos, transmutar o que se aprende nas salas universitárias para as salas da escola básica, buscando nas poucas aulas que ao estágio se dispõem, fazer eclodir as consciências históricas e crítica de seus estudantes.

Não somente isso, as atividades propostas estão cheias de reflexões que esquadrinharam ao aluno perceber o outro e o respeitar de forma humana, também buscam retirar dos mesmos sentidos comuns pejorativos que mantêm os discursos de ódio vivos e ativos.

A consciência histórica está presente em grande parte dos relatórios, vinculada diretamente com o ensino de História e com práticas libertadoras de ensino, sendo assim:

A importância acontece porque o primeiro ambiente formal que se dá a apropriação da consciência histórica é o sistema escolar. Dessa forma, para Martins (2010), o professor de História deve estar preparado para amparar e responder as demandas dos alunos, é de sua responsabilidade também tentar fazer uma “apresentação” dos

acontecimentos históricos com bases críticas, uma vez que só expor os eventos sem qualquer análise acaba tornando-se algo sem fundamentos. (Relatório de estágio II, Estudante 5, 2018)

(...) fica exclusivamente à cargo do(a) professor(a) modificar seus saberes docentes, adquiridos durante sua formação e torná-los, de certo modo, didáticos, para que alunos tenham condições de possuir um aprendizado eficaz. A didática da história, defendida por Rüsen em suas produções, exerce papel substancial que é o de estabelecer uma ponte entre a história acadêmica e a história escolar. (Relatório de estágio I, Estudante 4, 2017)

Para Crescêncio (2011), é essencial que exista uma atenção do estagiário sobre a categoria de consciência histórica discutida por Rüsen (2011).

Para o autor, a didática da História, ou a ciência do aprendizado histórico, pode mostrar a(o) historiador(a) as conexões entre História, vida prática e aprendizado. É essencial, portanto, que estagiários(as) atentem a tais articulações, lançando um olhar crítico para a universidade, mas também entendendo-se como protagonistas no processo de construção da consciência histórica de estudantes de ensino fundamental e médio. (CRESCÊNCIO, 2021, p. 18)

Contudo, a leitura crítica de mundo só será alcançada pelos alunos e alunas do curso de História se os próprios estiverem dispostos a romper com o passado. Nesse sentido, Cerri comenta:

Com o “senso histórico”, o pesquisador torna-se capaz de olhar outros tempos – e, inferimos, outras culturas – sem prender-se aos preconceitos e limitações da sua origem cultural e histórica, mas novamente estamos diante da idéia de que, para ter acesso a essa forma de conhecer, é preciso ter passado por uma preparação, e nesse caso não se trata de uma vivência coletiva de um processo histórico (a modernização), mas de uma preparação profissional específica para a pesquisa e a produção de conhecimento nas Ciências Humanas. (CERRI, 2001, p.98)

Tende ser um desafio do docente construir a sala de aula como um espaço de valorização do conhecimento, de trocas de saberes e de vivências. Ao passo que, narrar e recontar a história nem sempre é como se planeja, mesmo que ela não seja completamente subjetiva, há aspectos que não são verdades absolutas.

Se torna assim um desafio estimular a capacidade dos alunos e alunas em criticar, pesquisar, associar o assunto em questão à sua realidade e mostrar que ele ou ela, no presente, também fazem História. Até porque, a História é a ciência dos homens no tempo, e os estudantes universitários assim como os do ensino básico podem e devem compreender isso. Fonseca completa:

[...] se ao ensino de História cabe um papel educativo, formativo, cultural e político e sua relação com a construção da cidadania perpassa diferentes espaços de produção de saberes históricos, é essencial localizarmos no campo da História questões/temas/problemas considerados relevantes para a formação da consciência histórica dos alunos. Isso requer um diálogo crítico com diferentes sujeitos, lugares, saberes e práticas; entre a multiplicidade de culturas, etnias, sociedades. (FONSECA, 2010, p.6)

É importante reforçar que é por meio da consciência histórica que os alunos da escola básica percebem a realidade em que estão inseridos, assim, se torna importante que sua consciência histórica seja despertada e sua criticidade alimentada. (Relatório de estágio III, Estudante 25, 2018)

Silva e Fonseca (2010) destacam que a consciência histórica do alunado começa a ser formada antes mesmo do processo de escolarização e vai se prolongar em todo o decorrer da vida, fora da escola, em diferentes espaços educativos por diversos meios.

Nesse caminho, Rüsen (2011) dá sentido à didática da História e sua importância para que seja preciso o respeito aos diferentes tempos que o educando possui, no processo de compreensão passado-presente-futuro, com o auxílio de fontes e a aplicabilidade do conceito de tempo e o estudo da memória.

A Estagiária Treze compreende esse tempo dos estudantes e destaca com excelência quando fala sobre sua experiência de docência com o ensino médio:

Nesse sentido, pelo fato de ser uma sala mais madura, pudemos trazer reflexões mais profundas com relação a assuntos ligados à vida prática dos alunos, como Freire (1996) afirmou ser imprescindível. Deste modo, enquanto levávamos (eu e meu colega de estágio) eles a refletirem sobre suas vidas, também considerávamos nossa prática, principalmente por meio dos diários de bordo, que nos permitiam analisar em quais pontos falhamos e em quais acertamos. (Relatório de estágio III, Estudante 13, 2018)

Se torna possível perceber por meio dessa passagem que:

é na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com prática. (FREIRE, 1996, p. 21)

Há a necessidade que se procure teórico-metodológico que alcance a todos, de diferentes classes, que seja de fácil compreensão e assimilação, lembrando que “nenhuma

teoria que não possa ser comunicada numa conversa cotidiana pode ser usada para educar o público”. (HOOKS, 2013, p. 90)

O ensino de História, portanto, “deve proporcionar isso, articulando as vivências dos alunos com o conteúdo aprendido, trazendo a teoria para o cotidiano colaborando com uma melhor assimilação do que é ensinado”. (Relatório I, Estagiária 10, 2018)

A História como ciência se difere, e muito, daquela da vida prática, pois requer métodos, fontes e outros recursos sofisticados, porém a essência é a mesma: conhecer a si e aos outros, no tempo. “Podemos dizer, por meio de Jörn Rüsen, que a história deriva da vida prática e cotidiana, pois é diante da necessidade de agir de cada ser humano que recorremos às experiências vividas e as representações”. (Relatório de estágio II, Estudante 26, 2018)

Portanto, quando ensinada, a História serve para que se possa organizar de maneira educativa um princípio para a vida prática, ou seja, a busca por orientação existencial para sanar as carências do presente. (RÜSEN, 2001) O autor ainda pontua que:

Somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas e perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendiz e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana”. (RÜSEN, 2010, p.44)

Martins (2008), apresenta em seu texto alguns pontos muito relevantes em torno da importância da História e sua relação com a vida prática. Sendo eles: tempo, socialização, identidade, consciência do cotidiano, memória, lembrança, cultura, consciência histórica, imaginação histórica (pela palavra e pela imagem), linguagem, argumentação e demonstração, realidade e utopia, consciência nacional e nacionalismos.

Assim como Martins, também fica claro para o Estagiário Doze, que a construção da identidade, e de se posicionar corretamente em respectivos lugares de fala, esta intrínseca à consciência histórica e com o ensino de História, assim as representações do passado também guiam o sujeito a se localizar no tempo e a se posicionar em seu lugar de direito. Complementado seu pensamento, o Acadêmico 26 reitera: “a consciência histórica é inerente à forma como se compreende o passado e o analisa criticamente e se localiza no presente como parte de um grupo, grupo esse que molda identidades, construindo assim, formas de pensar e agir”. (Relatório de estágio II, Estudante 26, 2018)

Pode-se entender nesse sentido que o ensino de História para os Estudantes Dez e Doze:

é construído a partir das vivências em comunidades como também individuais e institucionais, em que o professor poderá incluir reflexões sobre os determinados assuntos ajudando na construção do pensamento histórico. (Relatório de estágio II, Estudante 10, 2018)

Relacionar a vida cotidiana dos alunos, com o aprendizado histórico, é essencial para que os mesmos se vejam como agentes históricos em sua sociedade, capazes de modificar ou não o seu meio. (Relatório de estágio II, Estudante 12, 2016)

A consciência histórica, tanto para Rüsen como para Freire (1987), sobre a conscientização crítica, demonstram um aspecto de identidade, de afirmação do eu. Essa identificação do eu ocorre na vida em sociedade a partir da identificação com grupos culturais, políticos e sociais. Identidade e identificação; subjetividade e subjetivação. Há uma conscientização para dentro e para fora. Para Freire:

Na constituição de consciência, mundo e consciência se põem como consciência do mundo ou mundo consciente e, ao mesmo tempo, se opõem como consciência de si e como consciência do mundo. Na intersubjetivação, as consciências também se opõem como consciências de um certo mundo comum e, nesse mundo se opõem como consciência de si e consciência do outro. Comunicamo-nos na oposição, que é a única via de encontro para consciências que se constituem na mundanidade e na intersubjetividade (FREIRE, 1987, p. 16).

Rüsen (2007, p. 87) em torno dessa mesma ideia aponta:

Isso se dá quando, em sua vida em sociedade, os sujeitos têm de se orientar historicamente e têm de formar sua identidade para viver – melhor: para poder agir intencionalmente. Orientação histórica da vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis) – afinal, esse é o interesse de qualquer pensamento histórico.

É possível entender que se o conhecimento histórico, para o autor alemão, é buscado a partir de nossas carências de orientação no tempo, e que nessa busca de saciar essas carências utilizamos nossas experiências, portanto os apontamentos de Paulo Freire entram em sintonia quando o pensador demonstra que para envolver os educandos no processo de conscientização, vem a ser importante pesquisar o universo de temas geradores, isso é, buscar inserir temas que façam parte da vida dos estudantes.

Ao desenvolver ou alimentar a consciência histórica e crítica dos alunos do ensino básico, o professor – ou o estudante que estagia – prepara-o, como salienta Bell Hooks em “Ensinado a transgredir: educação como prática de liberdade” (2013), para “transgredir” as fronteiras, sejam elas raciais, sexuais ou sociais, no sentido de alcançar a liberdade.

Hooks (2013) discorre que é de suma importância que os professores busquem valorizar a presença dos alunos, reconhecendo que todos influenciam nas relações dinâmicas em sala de aula, desmistificando a ideia de que somente o professor é encarregado pela aula e pela qualidade da aula. (HOOKS, 2013, p.18)

Permitir que o alunado participe da construção do conhecimento escolar se torna um divisor de águas para a educação:

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo. (HOOKS, 2013, p.25)

Reconhece-se uma instrumentalidade positiva da história enquanto saber. A educação/consciência histórica, da forma que propõe Rüsen, é, segundo Oliveira e Silva (2019, p.42) “a possibilidade de que a história seja alguma coisa além da mera ilustração”. A história, em muitos de seus objetivos, constrói a possibilidade de reconhecer as estruturas, sejam elas autoritárias e opressoras, ou não, viabilizando a mudança.

Portanto, essa mudança, quando entendida como processo consciente, pressupõe sujeitos autônomos. É por esse motivo que Oliveira e Silva (2019) apontam que essa “feitura da autonomia de sujeitos conscientes da sua história e da sua historicidade aproxima o pensamento rüseniano do de Paulo Freire”. (p.43) Para os autores:

A educação em Paulo Freire é, antes de tudo, um processo de formação de autonomia. Essa autonomia, no entanto, decorre de uma tomada de consciência. Esta, em Freire, não se confunde como um conjunto de saberes abstratos sobre um mundo alheio ao sujeito do conhecimento, pelo contrário, como ele diz (FREIRE, 1989), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, ou seja, antes da educação formal, e concomitante a ela, há um mundo de saberes sobre o mundo de quem aprende. A leitura é importante, então, porque possibilita uma releitura do mundo vivido ao mesmo tempo em que esse mundo é a base sobre

a qual se processa a crítica formal, viabilizada pelo processo de ensino. (OLIVEIRA; SILVA, 2019, p.43)

A libertação dos homens e mulheres para a autonomia e/ou para a emancipação, com orientações para o futuro, presentes nas obras de Freire, Adorno e Rösen, são pressupostos de uma educação que vai além da prática bancária, na qual o educador detém todo conhecimento e o educando é fiel depositário dele. As propostas político-pedagógicas sugeridas e criadas por esses pensadores sugerem a construção, por meio da educação de uma consciência histórica e crítica, levando em conta a realidade e os conhecimentos prévios do educando, pressupondo a construção de uma aprendizagem dialógica.

Durante a leitura dos relatórios de estágio obrigatórios foi perceptível que a grande “missão” dos acadêmicos ao estarem inseridos na escola como professores era atingir o ponto crucial para que seus estudantes comesçassem a pensar criticamente. Como foi apresentado no decorrer da discussão acima, os estagiários compreendem a importância de um ensino de História que vá além do ensino da palmatória, do ensino no qual o professor, detentor do saber, passa o que sabe e o aluno decora de forma acrítica.

Buscam um ensino de história que emancipe, que os façam perceber que também são reprodutores de saberes assim como também fazem parte da história vivida e apreendida. Confiam nas capacidades dos alunado da escola básica de produzir conhecimento, assim, propõe atividades que elevem essas capacidades.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A busca pela caracterização do estágio supervisionado na formação do professor de História demanda, previamente, considerações mais diretas sobre a relação entre as estratégias da política de formação de professor no Brasil, a estruturação legal das exigências do estágio supervisionado nos cursos de formação de professores e a relação de ambos nos cursos de formação do professor de História.

Este capítulo busca apresentar elementos teóricos e de legislação educacional brasileira com potencial para a referida aproximação. Este exercício busca as origens da política de formação de professores no Brasil no modelo de Escola Normal, dialógica com a

construção histórica dos marcos legais e práticos de formação de professores e sua caracterização para o Curso de História.

Busca-se ainda apresentar os caminhos que a disciplina de História percorreu para se caracterizar como uma disciplina da universidade pública. Sendo assim, também, procura-se por meio dos documentos legais o curso de História da UFMS – CPTL apresentá-lo, assim como apresentar o estágio supervisionado com base nos documentos que o constrói.

2.1 Considerações sobre o ensino de História, da política de formação de professores no Brasil e o espaço do estágio

Antes mesmo de indicar a construção histórica do que foi a formação de professores no Brasil e as batalhas percorridas, é necessário que haja uma contextualização do ensino de História no país, apresentando as mudanças que foram acontecendo com o passar do tempo.

Essa contextualização serve, além de buscar elucidar as muitas mudanças que aconteceram com a disciplina e com as formas de serem ensinadas e compreendidas, busca-se com ela a tentativa de apresentar o curso de História da UFMS-CPTL.

Segundo Abud (2011), a História surge como disciplina escolar no colégio Dom Pedro II, fazendo parte integrante do curso secundário, sendo esse um herdeiro da linearidade e positividade dos métodos historiográficos franceses.

Juntamente do colégio Dom Pedro II, havia o grupo de Intelectuais que formavam o IHGB (instituto Histórico e Geográfico Brasileiro), instituição criada no mesmo ano de 1838 e que também buscava por meio de relatórios científicos colaborar na formação de uma identidade nacional, tendo, segundo Abud (2011), suas determinadas funções. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro “cuidava de estabelecer os paradigmas para a construção da História Brasileira, o colégio tratava de transformá-los em programas de ensino”. (p.09)

As duas instituições buscavam apresentar uma visão História focado na “verdadeira” história da civilização, nas palavras de Nadai (1993) essa era a história da Europa Ocidental, tendo a História nacional como um apêndice, sem corpo e sem autonomia, ficando com um papel secundário, sendo deixada de lado e apresentada apenas nos anos finais do ginásio com um número insignificante de aulas que não contavam nem mesmo com uma estrutura, se mantendo em apresentar datas, batalhas e em biografias de homens ilustres. (NADAI, 1993)

No entanto, a formação de uma mentalidade nacional continuava a ser pensada com o intuito de criar um ideário de povo e de nação. Segundo Nadai (1993), os processos para a inserção dos estudos da História Brasileira foram conturbados, no entanto em 1985, as escolas ganharam o direito de inserir a matéria no currículo escolar.

Sendo assim, surgia a ideia de nação resultante das colaborações de europeus, africanos e nativos. As relações de poder e dominação entre senhores de escravos, de colonização forçada e escravidão não foram exemplificadas.

Essas abstrações, para Nadai (1993), foram por tanto tempo reproduzidas nos programas de História que construíram a ideia de um país irreal, que mascara as desigualdades sociais, conflitos históricos, a dominação oligárquica e a falta de democracia racial. Por esses motivos, a História da nação não interagiu com a História do continente Africano, nem mesmo com a História da América como um todo.

Além disso, o colégio Dom Pedro II, além de supervisionar os seus professores, também orientava os professores dos cursos preparatórios para que seus alunos obtivessem sucesso nos exames preparados da escola oficial, para o alcance do certificado de conclusão do curso ginásial. (ABUD, 2011)

A autora salienta que é importante compreender que os programas são fontes formidáveis para compreender os percursos que o ensino de história caminhou antes da reforma Francisco Campos de 1931. A criação do curso secundário seriado dava às escolas autonomia de produzir seus próprios exames, assim como ter seus currículos e programas elaborados pelo recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. (ABUD, 2011)

É importante perceber que mesmo depois da reforma o ensino de História não mudou a forma como era ensinada, suas visões ainda estavam ligadas às concepções iniciais trabalhadas no colégio Dom Pedro II. Sendo assim, procuravam formar os estudantes para o exercício da cidadania. Esses estudantes eram das camadas elitizadas e convenientemente ligadas de alguma forma com a política do país. Filhas e filhos de proletários dificilmente conseguiriam um banco nas escolas da época. (ABUD, 1993)

As primeiras medidas tomadas para uma nova forma de pensar o ensino de História surgem com a instalação dos primeiros cursos universitários destinados à formação do professor secundário, em 1934. Essas inovações surgem no seio da primeira universidade

brasileira (e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras), posteriormente na faculdade do Brasil. (NADAI, 1993)

As mudanças que vieram com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras marcaram a História com três influências:

na cadeira de História da Civilização, pelos historiadores franceses da “École des Annales”; na História do Brasil, pelos representantes do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, de cunho conservador e tradicional; e na Cadeira de História da América, pelo historiador norte americano, Paul Vanorden Shaw, detentor de uma visão menos dogmática, incluindo perspectiva interdisciplinar. (NADAI, 1993, p.154)

De certa forma essa formação eclética contribuiu para que surgissem uma nova compreensão e novas bases, do objeto e do método da História, e por consequência mudanças em seu ensino eclodiram.

Foi somente nos anos 50 e 60 que essas novas formas de pensar o ensino alcançaram as escolas secundárias, devido ao recrutamento de professores formados nas universidades do país de emancipação das disciplinas de História e da Geografia uma da outra.

Junto dessas migrações do conhecimento, estavam emergindo aos poucos, porém com força, o alargamento da escola secundária, proveniente da segunda guerra mundial. A aceleração da urbanização e da industrialização minaram as bases de um ensino elitista passando assim a generalizá-lo para as camadas populares, insistindo em sua inutilidade e inoperância. (NADAI, 1993)

Segundo Nadai (1993), essa época foi marcada por novas experiências no ensino, nos métodos, nos currículos, conteúdos e práticas pedagógicas nas muitas escolas que surgiram nos estados brasileiros. É nesse cenário que a História deixa de ser um produto final, e se torna uma maneira de pensar, segundo a autora, uma maneira de pensar historicamente. Ensinou-se História, ensinando também seu método, deixando por resultado conteúdo e método ligados.

Durante as décadas que o regime militar estava no controle do país a disciplina de história era ministrada apenas no 2º grau, de forma mais ampla, no entanto, sem estar fora da matéria de Estudos Sociais que, por sua vez, era destinada aos alunos do 1º grau. O que implica reconhecer que a disciplina de história acabava compondo o conjunto da oferta educacional no sistema brasileiro.

O objetivo dos Estudos Sociais era um ensino que inserisse ao aluno à complexidade da realidade da vida e fornecesse uma visão global dos fenômenos sociais, preparando o discente para a vida e convívio em sociedade. Segundo o Parecer 853/71 do Conselho Federal de Educação, os Estudos Sociais teriam como função principal a “integração espaço-temporal e social do educando em âmbitos gradativamente mais amplos”.

Essa área do conhecimento se constituía de três disciplinas: História, Geografia, e Organização Social e Política do Brasil. Assim os conteúdos específicos da História e da Geografia, inseridos dentro dos Estudos Sociais, assumiram um papel importante para a formação da pessoa/aluno.

Foi no começo dos anos 80 que o processo de redemocratização ganhou consistência. Isso se deu pela vitória da oposição em alguns estados, sendo assim, uma reivindicação de professores e associações científicas e secretarias estaduais de educação colocou um fim nos Estudos Sociais, propiciando o retorno de História e Geografia como disciplinas autônomas.

Essa necessidade de novas orientações para o ensino acarretou a formulação de propostas curriculares que tinham como base novos paradigmas do conhecimento histórico e de inovações das ciências da educação.

Segundo Matos (2017, p.18), a História Nova foi a responsável por sugerir e introduzir novas categorias para o ensino de História como “o cotidiano (...) e os educadores chamavam a atenção para a necessidade de se considerar como ponto de partida para o desenvolvimento da aprendizagem os conhecimentos prévios e a vivência e experiência dos alunos”.

Também era intuito pensar na construção de uma nova identidade para os brasileiros, voltada aos vizinhos sul-americanos e aos ancestrais africanos, deixando de ansiar do Atlântico ao norte. Era a chance de reencontrar nossas raízes indígenas e africanas.

Foi nesse período que os pesquisadores enxergaram a chance que procuraram por tanto tempo, a libertação dos esquemas cronológicos, fugir da divisão quadripartite da História. A disciplina da História era dividida em Antiguidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea e se tornava cada vez mais objeto de crítica, já que consideravam essa divisão dos conteúdos a serviço da dominação europeia. Matos (2017, p. 10) deixa claro que:

Os conceitos que a fundamentavam, especialmente o de progresso e a dicotomia entre a civilização ocidental e os povos com outras culturas foram rejeitados. Os documentos curriculares se pautaram por centralizar os conteúdos na História do Brasil e da América, que permitiriam com maior facilidade a problematização a

partir da vivência e das experiências do cotidiano. Dessa problematização, na maioria das propostas, surgiram os eixos temáticos, que dariam um fio lógico aos conteúdos e que permitiriam a integração entre os conteúdos de História do Brasil e da América e a História Geral.

Essa mesma abordagem histórica foi levada em conta na segunda metade da década de 90, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais da disciplina, tanto para o ensino fundamental como no ensino médio. Entretanto, usando os apontamentos de Matos (2017) é de se considerar que por melhores que sejam as reformas educacionais, elas nem sempre significam que haverá mudanças consistentes no cotidiano escolar.

2.2 Da escola normal ao CEFAM

A Escola Normal é um modelo de formação docente de origem europeia que vem para o Brasil nos moldes do império e perdurou até a república. O período republicano brasileiro passou a figurar como espaço responsável pela formação dos professores das escolas primárias (Tanuri, 2000). Era na Escola Normal que os candidatos à docência teriam oportunidade de trabalhar no magistério, não que fossem obrigados, até porque a maioria dos jovens que saíam da escola normal como professores do ensino primário não seguiram carreira.

O Ensino Normal se consolidou nos anos trinta, mesmo antes do projeto de lei 8530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal, que objetiva corrigir uma indicada situação desigual dos Estados em relação às formações de professores. Essa lei estabeleceu um currículo comum para todos os Estados, podendo esses apenas incluir ou organizar de forma diferente as disciplinas sugeridas.

Porém, muitos Estados tomaram a referida lei como modelo para reorganizar suas Escolas Normais, o que contribuiu para a consolidação de um padrão de formação semelhante em todo o país, mesmo diversificado em dois níveis de escola. Para Tanuri (2000), a lei orgânica não trouxe grandes transformações e apenas serviu para consagrar um modelo de Escola Normal que já estava presente em diversos Estados.

A Lei Orgânica do Ensino Normal dividiu a proposta formativa em dois ciclos, o primeiro é o de regentes do ensino primário ao nível secundário e levava quatro anos; e o

segundo era de professores do ensino primário ao nível do colegial de três anos. Segundo Pimenta:

O ensino normal passa a compreender, ainda, os cursos de especialização para professores primários já formados e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário. Esses cursos serão ministrados, conforme a lei, em três tipos de estabelecimentos de ensino Normal: o curso Normal regional, a Escola Normal e o Instituto de Educação. (PIMENTA, 2011, p. 29)

A autora ainda pontua que:

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1961 (lei 4024/61) não alterou a formação do professor primário conforme definida na lei orgânica. Apenas acrescentou a possibilidade de o Instituto de Educação “dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras” (art. 59, § único) formar professores para as Escolas Normais. (PIMENTA, 2011, p. 29-30)

Dentro dessa formação há, conforme a autora pontua, as disciplinas de práticas de ensino, metodologias e didáticas que eram organizadas pelos Estados independentemente, logo que a lei orgânica dá a eles disciplinas comuns como forma de melhorar a formação dos futuros regentes, professores ou especialistas.

A ideia era que cada Escola Normal tivesse uma escola primária vinculada ao curso e que servisse de modelo para observações e de práticas de ensino. Essa prática curricular era composta de modelos de escolas primárias e modelos de formas de ensino que precisavam ser seguidos pelas professoras.

O estágio profissional não era visto como necessário pois o magistério não era visto como profissão, e que a maioria dos profissionais eram mulheres, portanto, suas destinações nem sempre eram o magistério. Tanuri (2000) ainda salienta sobre isso que:

Dentre as principais preocupações do período no âmbito da escola normal, situam-se, de um lado, uma alegada “descharacterização” profissional dessas escolas e desperdício de recursos, tendo em vista o desinteresse de seus egressos pelo exercício do magistério. De outro, a falta de preparo adequado do professor da escola normal, já que as Metodologias e a Prática do Ensino Primário não estavam geralmente incluídas nos currículos dos cursos de Pedagogia até 1969 e nem mesmo se exigia dos professores dessas disciplinas, em muitos estados, a prática docente nas várias séries do ensino primário. (TANURI, 2000, p. 80)

A autora ainda pontua que a profissão de professor não era devidamente uma profissão, mas sim uma ocupação exercida em sua maioria por mulheres das classes burguesas. Para a autora isso acontecia pois não havia outros empregos em que elas poderiam

trabalhar, e o ensino acabava se tornando uma extensão do lar. A Escola Normal, que se ampliou e consolidou a partir dos anos 30, foi sendo frequentada cada vez mais por mulheres das classes economicamente mais favorecidas da sociedade brasileira.

Sua finalidade real era preparar para o desempenho do papel social de esposas e mães de família. Secundariamente a escola preparava para o exercício do magistério, porque, afinal, esse papel poderia substituir o de mães, para aquelas mulheres que não se casassem. Ou, como ocorreu sobretudo nos anos 50 e 60, quando a mulher começou a ter necessidade de completar a renda familiar, uma vez que o trabalho dos maridos foi sendo deteriorado no cerne do capitalismo brasileiro. O exercício do magistério então se coadunava com o trabalho doméstico. (PIMENTA, 2011, p.34)

Mesmo que o ofício do magistério não fosse considerado profissão, cumpria com quase todas as características, uma vez que “a ocupação de professor já contava com um certo desenvolvimento, bem como cursos especializados de formação e consequente exigência de certificação legal para o exercício profissional” (PIMENTA, 2011, p.30); e estava aumentando de demanda rapidamente devido ao crescimento econômico e os êxodos rurais no processo de urbanização.

As pessoas precisavam, neste contexto, saber o básico de leitura e escrita para trabalhar em fábricas e operar maquinários. A lei orgânica do ensino da década de 40 surgiu para tentar suprir essa demanda que as cidades urbanas necessitavam, mas foi somente nos anos 60 que a industrialização atingiu seu auge.

Nos anos 30, a educação começou a ganhar importância como área técnica. Como aponta Tanuri (2000), as funções educativas começaram a diversificar-se, portanto foram criados cursos especialmente destinados a preparar o pessoal que iria desempenhar essas funções. A autora pontua que:

Com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1938, esse órgão passou a contemplar as necessidades de qualificação de pessoal para a administração escolar, oferecendo cursos para diretores e inspetores comissionados pelos estados. (TANURI, 2000, p. 74)

Tanuri ainda aponta que em:

1939 surgia o curso de Pedagogia, inicialmente criado na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Decreto 1.190, de 4/4/1939), visando à dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais. Iniciava-se um esquema de licenciatura que passou a ser conhecido como “3 + 1”, ou seja, três anos dedicados às disciplinas de conteúdo – no caso da Pedagogia, os próprios “fundamentos da educação” – e um ano do curso de Didática, para a formação do licenciado. (Tanuri, 2000, p.75)

Os estágios possuem um lugar de desvalorização nos contextos que foram apresentados acima, isso quer dizer que nem mesmo durante os anos de 1930 e, posteriormente, depois da Lei orgânica do Ensino Normal, os estágios e as práticas necessárias para a formação de um bom profissional da educação eram levados a rigor profissional, as disciplinas e modelos práticos que precisavam ser seguidos nos cursos de formação para o magistério não condiziam com a realidade das escolas primárias.

O estágio era deixado de lado, e as poucas vezes que ocorria, era de forma limitada e sem administração adequada. Pimenta pontua que a partir da década de 1950 houve muitos trabalhos feitos e difundidos pelo INEP sobre a formação dos professores do ensino primário, que apontavam a falta de capacitação dos profissionais que passavam a reger aulas no ensino primário.

Os salários eram ruins e a formação era tão ruim quanto. Os professores não possuíam horas práticas suficientes para conseguir lidar corretamente nas diversas situações que podem surgir nas salas de aula, e nem mesmo havia professores qualificados o suficiente no ensino primário que pudessem ter suas práticas como exemplos bem-sucedidos, sendo assim: “a Escola Normal não estava sendo competente para formar professores capazes de contribuir com a educação das crianças na escola primária”. (PIMENTA, 2011, p.45)

Os pesquisadores, portanto, incrédulos com a situação que se encontravam as escolas Normais e primárias, propuseram em seus trabalhos meios de melhorar as formas de estágios àqueles que estavam nas escolas normais e institutos e que fossem lecionar no ensino primário.

São os seguintes apresentados pelo INEP em 1955 na conferência das Escolas para a Compreensão Internacional (UNESCO): O equilíbrio entre teoria e prática, já que a prática pode antecipar muitas das dificuldades do novo professor; as aulas de prática devem ser complementadas com debates antes e depois, para que desenvolva capacidades, em vez de ansiedade. (PIMENTA, 2011)

Havia também a necessidade de que toda Escola Normal dispusesse de uma escola primária para a aplicação e prática constante, já que a prática e as observações são para que problemas e saídas fossem analisados e apreendidos. Mas também é apresentado pelos pesquisadores/INEP, que a formação do professor deveria ser realizada em cursos específicos com profissionais especializados na Universidade. Segundo Pimenta (2011), esses trabalhos

já apontavam a necessidade de uma nova política de formação de professores que articulasse diversos níveis do ensino primário, médio e superior.

Porém, no contexto do governo militar a partir de 1964, a política implantada com a Lei 5692/71 fez com que a realidade futura para a formação de professores fosse outra e acabou por desestruturar um sistema que já estava precário. (PIMENTA, 2011)

As Escolas Normais nesse contexto são deixadas de lado e surgem os cursos de 1º grau (ensino primário da 1ª a 8ª série) e 2º grau (colegial). Sendo assim, os professores destinados a lecionar nas séries do 1º grau seriam habilitados no 2º grau. Nasce assim, o HEM (Habilitação Específica para o Magistério).

A Lei 5.692/71, que estabeleceu diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus, contemplou a escola normal e, no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino, abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginásial. Assim, a já tradicional escola normal perdia o *status* de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia. (TANURI, 2000, p. 82)

Era agora possível falar (apenas) sobre a profissionalização do professorado, pois nem mesmo depois dessa ampliação de profissionais houve mudança no número de mulheres: a diferença era que agora as mulheres das classes marginalizadas eram a grande maioria.

Por outro lado, os salários continuaram insatisfatórios e a formação degradante, já que foi permitido que qualquer pessoa com qualquer que fosse a instrução (sendo instruída por cursos profissionalizantes e intensivos ou capacitados em exames regulados pelos respectivos conselhos de educação) pudessem lecionar até a quinta série, sendo assim os números de professores leigos aumentaram.

A Reforma de Ensino de 1º e 2º graus se adequava aos interesses do mercado ao formar mão de obra minimamente habilitada, e contribuía, pelo menos em teoria, para a diminuição das demandas por ingresso no ensino superior.

No ensino de 2º grau, a Reforma propunha que todos no Brasil deveriam “chegar à idade adulta com algum preparo para o trabalho, ou, pelo menos, uma opção de estudos claramente definida”. O prosseguimento dos estudos se daria por duas vias de seleção: uma

seleção que excluía os alunos das classes menos favorecidas e a que excluía os menos habilidosos.

E onde se encontra o estágio nesse contexto? A política ressalta que seria necessário que as escolas normais tivessem uma escola modelo e que seria preciso que o professor em treinamento passasse por estágios supervisionados durante sua formação para conseguir lidar com os problemas que presenciariam na escola. Mas segundo Pimenta (2011), esses estágios de práticas e observações da profissão docente muitas vezes nem chegavam a acontecer, e quando aconteciam os estudantes chocavam-se com a diferença da teoria que aprendiam nas Escolas Normais e Institutos com a prática no chão da escola. Dessa forma, a autora constata que a teoria ensinada e aprendida nada tem a ver com a realidade das escolas primárias.

Para Pimenta, a Lei 5692/71 “não captou as principais necessidades que o sistema escolar vinha apontando: consolidar o processo de ampliação quantitativa da escolarização básica e iniciar sua melhoria qualitativa” e ainda pontua que sua serventia foi bem clara para “refrear os movimentos sociais que demandavam o acesso ao ensino superior”. (Pimenta, 2012, p.56)

Desde a década de 1930 até a década de 1980 o estágio foi menosprezado, mesmo depois que as leis em vigor pontuaram que o estágio supervisionado era uma atividade necessária para a formação adequada de professores e que era imperativo para que novas habilidades fossem adquiridas.

Não era bem isso que acontecia na prática, havia alta demanda de alunos para poucos professores e a recusa de estagiários nas escolas era frequente. As idas às escolas, quando aconteciam, eram apenas para observação, sem nenhuma regência dos estagiários. E contando que o estágio não era remunerado, isso o tornava ainda mais desmoralizante. Além das críticas supracitadas que eram feitas ao HEM por pesquisadores da área, ainda há as que Tanuri destaca, como:

à dicotomia entre teoria e prática, entre conteúdo e método, entre núcleo comum e parte profissionalizante; à inexistência de articulação entre o processo de formação e a realidade do ensino de 1º grau; ao desprestígio social do curso e à sua inconsistência em matéria de conteúdo; à inadequação dos docentes ao curso, em termos de formação, tendo em vista a inexperiência de muitos deles no ensino de 1º grau e a necessidade de assumirem várias disciplinas; à insuficiência e à inadequação dos livros didáticos; aos problemas pertinentes à realização do estágio de Prática de Ensino. A esse respeito, apesar de toda a proclamação a respeito da função integradora da Prática de Ensino e das prescrições legais no sentido de que

ela incluisse a observação, a participação e a regência, eram comuns as referências de que os estágios em geral se restringiam à observação e de que vinham sendo cumpridos apenas formalmente. (TANURI, 2000, p. 82)

Esse cenário foi mudando com a formação do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Uma proposta que surge com o apoio financeiro do MEC/SESG/COES. No contexto do programa, o estágio “proposto no conjunto das modificações curriculares para o CEFAM seria também ele uma prática inovadora, superando os problemas até então apontados”. (PIMENTA, 2011, p. 129)

Portanto era um dos objetivos dos CEFAMs:

formar professores que atuassem desde a pré-escola até a 4ª série do 1º grau. Portanto, era importante garantir que os estágios fossem realizados com muita responsabilidade, permitindo que a prática não se dividisse da formação teórica que os alunos recebiam no Curso de Magistério do CEFAM. Desse modo, os alunos recebiam durante seus estudos orientações que tinham com objetivos permitir uma reflexão acerca da sua atuação tanto no estágio como no curso. Dessa forma, os alunos seriam capazes de relacionar a teoria das disciplinas com a prática. (ARCANJO, 2021, p.55)

Barreiro e Gebran (2006) pontuam que a relação de teoria e prática constitui o núcleo articulador do currículo e permeia todas as disciplinas e, tendo por base uma concepção sócio-histórica da educação, princípios devem nortear os projetos de estágio supervisionado, tais como:

- a) A docência é a base da identidade dos cursos de formação;
 - b) O estágio é um momento da integração entre teoria e prática;
 - c) O estágio não se resume à aplicação imediata, mecânica e instrumental de técnicas, rituais, princípios e normas aprendidas na teoria;
 - d) O estágio é o ponto de convergência e equilíbrio entre o aluno e o professor.
- (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p.90)

Deve-se, assim, atribuir mais valor ao estágio supervisionado, não o considerar como um simples cumprimento de horas formais exigidas pela legislação, mas um lugar específico para que o futuro professor consiga fazer reflexões sobre sua própria formação, bem como ações sobre aqueles que quer formar. Dessa forma, pode aprofundar seus conhecimentos sobre o seu verdadeiro papel, o papel da escola e da universidade na sociedade. (COSTA, 2007)

2.3 Considerações legais sobre o estágio na política de formação de professores

A partir da LDB de 1996 o estágio é legalmente organizado a partir de Pareceres e respectivas Resoluções. O Parecer CNE/CP 9/2001 destaca que o estágio não pode se abreviar a um espaço isolado, que o reduza em algo fechado e desarticulado ao restante do curso. Esse parecer e sua preposição sobre os estágios foram alterados pelo Parecer 27/2001 e estabelece os devidos termos:

O estágio curricular supervisionado a ser feito nas escolas de educação básica. O estágio obrigatório definido por lei deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve, de acordo com projeto próprio, se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, preciso que exista um projeto de estágio, planejado avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas Campos de estágio com o objetivo de tarefas claras, e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino em unidades dos sistemas de ensino. Esses tempos na “escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sobre a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores.

Já o parecer 28/2001 que apresenta o estágio curricular supervisionado de ensino “como outro componente do currículo obrigatório, integrado à proposta pedagógica do curso, efetivando-se, a partir da segunda metade do curso, como coroamento formativo da relação teoria-prática”.

Esses pareceres foram e são importantes para os cursos de licenciatura, pois tentam resolver problemas que estavam presentes na educação há muito tempo. Eles criam oportunidades de diálogos entre a escola e a universidade, criam formas e métodos para que teoria e prática sejam concisas e mais unidas, que a prática não seja diferente da teoria e nem que a teoria seja diferente da prática, já que ambas se completam.

Segundo Barreiro e Gebran (2006) o parecer CNE/CP 09/2001 reconhece que não eram somente as mudanças nos cursos de formação docente que garantiriam melhoria da qualificação dos profissionais, era necessário que políticas, dentre outras medidas, como a: (a) criação de um sistema nacional de desenvolvimento profissional contínuo a todos os professores do sistema nacional, (b) melhoria na infraestrutura das instituições, especialmente no que respeita aos recursos bibliográficos e tecnológicos, (c) definir salários, jornada de trabalho e planos de carreiras condignos e compatíveis com a importância social

do trabalho e (d) fortalecer os vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e professores.

Sobre esse último requisito, as autoras fazem boas afirmações acerca do estágio que servirá futuramente para compreendermos melhor nossas fontes. Seus apontamentos afirmam que esse último ponto é:

de fundamental importância para assegurar o desenvolvimento dos estágios com qualidade, não raro é pautado por relações burocratizadas, em que pouco ou nada se acrescenta às partes envolvidas. Na maioria das vezes, os estagiários não têm clareza da dinâmica do estágio, do funcionamento institucional da escola, o que farão nela, qual seu papel, os limites e o alcance de sua atuação. Do outro lado, o professor e a escola sentem-se igualmente “perdidos”, e, na ausência de um planejamento conjunto com a instituição formadora, terminam por se pautar no modelo convencional de observação, participação e regência, sem uma análise contextualizada. (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p.65)

As autoras continuam:

a superação desta situação sempre vai demandar a elaboração conjunta de propostas de estágios entre a instituição formadora e a escola, no sentido de garantir ações comprometidas com os processos de ensino e de formação dos futuros professores. Além do projeto pedagógico da instituição formadora – com suas concepções e definições acerca do profissional da educação que se pretende formar, dos saberes e competências a serem desenvolvidos – é imprescindível a formulação de um projeto de estágio. Esse projeto favorecerá a articulação com a escola e ampliará as possibilidades de realização de um trabalho interdisciplinar, por meio de ações conjuntas entre estagiários, professores da escola básica e o professor supervisor, a fim de aperfeiçoar as atividades de estágio e discutir as práticas institucionais e docentes, para se redimensionar as ações. (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p.65)

Essas situações podem ajudar professores e estagiários. Os professores formadores confrontam a teoria com a prática que vivenciam na escola, impõem sobre elas novos significados, e é nesse momento que podem rever suas certezas, suas concepções de ensinar e aprender. Os estagiários, nesse caso, podem aperfeiçoar seus mecanismos de argumentação, de reflexão, tendo em vista suas práticas e ações na sala de aula, seus desejos de mudanças juntamente às práticas institucionais da escola e à prática docente dos professores.

Essas discussões coletivas na escola e nas supervisões dos estágios são usadas para compartilhar experiências, emoções, sentimento de impotência que pode surgir diante algumas ocorrências e dificuldades; aprimoram a capacidade de avaliar situações,

implementar hipóteses para solucionar problemas, tanto os enfrentados pelos estagiários como pelo professor da escola e pelo professor formador. (BARREIRO; GEBRAN. 2006)

As Diretrizes Curriculares Nacionais também já foram compostas pela Resolução CNE/CP 01/2002, esta era anexa ao Parecer 09/2001 e estabeleceu alguns princípios e procedimentos que precisavam ser observados pelas instituições formadoras de professores da educação básica na hora de planejar suas organizações institucionais e curriculares.

A resolução também apresenta a carga horária necessária dos cursos de formação de professores da educação básica, sendo assim, o artigo 1º da Resolução nº 2/2002 amplia a carga horária dos cursos de licenciaturas, argumentando que havia desequilíbrio entre disciplinas teóricas e as de práticas pedagógicas. (CRESCÊNCIO, 2021)

Segundo Pimenta e Lima (2012), há um retrocesso na Resolução 2/2002, quando ela “estabelece a distribuição das 2.800 horas dos cursos de formação em horas de prática, horas de estágio, horas de aulas para conteúdo de natureza científico-cultural”. (p.87)

Para as autoras, essa distribuição apresenta uma proposta curricular fragmentada, que mantém teoria e prática separadas, assim como o fazer e o pensar. As autoras pontuam que o estágio, conforme escrito nas resoluções, encontra-se separado tanto das atividades práticas quanto das denominadas científico-culturais. Portanto, nem prática, nem teoria, apenas treinamento de competências e aprendizagem de práticas modelares. (PIMENTA; LIMA, p.89, 2012)

No que se trata do desenvolvimento do estágio e de práticas de ensino, ambos estão previstos, pelas diretrizes de forma esclarecida, acompanhadas de sugestões, apresentadas e definidas pelos artigos 12º e 13º, da Resolução CNE/CP 01/2002. E também sugere que a prática “deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor” (cf. §2º, do Art. 12º).

A resolução ainda considera a relevância do estágio na formação de professores, que propõe em seu Art. 13º diversos princípios e diversas sugestões de atividades, essas são sugeridas com o objetivo de assegurar uma melhor formação, com novas práticas e mais coerentes as propostas da Resolução, sendo assim, produzindo ação-reflexão-ação. (BARREIRO; GEBRAN,2006)

Por meio da Resolução CNE/CP N° 2/2015, novas DCNs foram definidas para a formação inicial de nível superior – cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada.

Para o curso de licenciatura em História, a carga horária definida passou para “no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, ainda definindo 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de educação e formação na educação básica.

A Resolução ainda compreende o estágio como um “componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada à prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico”. (BRASIL, 2015)

É durante o estágio que o futuro profissional entende que o saber teórico da universidade muitas vezes não é empregado no âmbito escolar e que cabe a ele adaptar seus conhecimentos ao cenário em que se encontra. É vivenciando na prática e vivendo a realidade cotidiana que faz de período um ato fundamental na formação do professor. Esta prática didática é expressa visando a construção de um diálogo entre o campo de estágio e as ciências disciplinares que compõem o currículo básico, disposto no Art. 26 (LDB, 2018, p. 19-20).

2.4 Introdução e Apresentações: o curso, os discentes, o estágio

Levando as considerações acima como importantes para compreendermos o ensino de História, se dá a partir daqui a necessidade de apresentar o curso de História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul campus de Três Lagoas.

Foi usado como suporte referencial as informações do projeto pedagógico do curso que se mantiveram vigentes de 2016 a 2019; e a tese de doutorado “HISTÓRIA E UNIVERSIDADE: a institucionalização do campo histórico na Universidade Estadual de Mato Grosso/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1968-1990)” de Tiago Alinor Hoissa Benfica, que por meio da sua pesquisa analisa e investiga o surgimento do campo histórico acadêmico na região do Mato Grosso, hoje região que compreende o estado do Mato Grosso do Sul.

2.4.1 O curso

O Instituto de Ciências Humanas e Letras de Três Lagoas surgiu em 29 de novembro de 1968, por intermédio da lei nº 2.881. Suas atividades começaram em 16 de março de 1970. O centro pedagógico de Três Lagoas foi construído em cima de um terreno doado pela prefeitura municipal de Três Lagoas para o Estado do Mato Grosso “a justo título”. (BENFICA, 2017) Inicialmente os cursos do CPTL foram: História, Geografia, Matemática, Letras e Pedagogia.

O Curso de História do CPTL teve início em abril de 1970, reconhecido pelo decreto federal nº 76.375/75 e implantado no 1º semestre daquele ano pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso, para funcionar junto à Universidade Estadual de Mato Grosso. Foi a Resolução 30/72 – CEE/MT n.29-A/70 que deu autorização para o funcionamento do curso.

O curso de História em 1976 teve seus vestibulares suspensos, juntamente com o curso de Geografia, já que a procura por esses cursos diminuía drasticamente. Para manter a clientela e os professores foi decidido a incorporação do curso de Estudos Sociais de licenciatura curta. Assim, os cursos de História e Geografia retomam sua autonomia a partir dos anos 80 na universidade, perdurando com suas lutas diárias até os dias atuais.

2.4.2 Considerações sobre o perfil dos estudantes

Nas décadas de 70 e 80 o perfil dos estudantes se construía por professores não licenciados em licenciatura plena, que tinham apenas a licenciatura curta dos Estudos Sociais, que voltaram para a universidade em busca do diploma das disciplinas de História ou Geografia.

No decorrer dos anos, o perfil se altera para professores com licenciatura plena que voltavam às salas da universidade em busca da formação curta oferecida pelos Estudos Sociais. Com essa formação era possível garantir mais aulas no ensino secundário. (BENFICA, 2017)

Atualmente o perfil¹ dos estudantes se dá por jovens recém-saídos do ensino médio, até pessoas que saíram há algum tempo da escola e não tiveram oportunidades de cursar uma graduação. O perfil do estudante do curso se mescla entre bolsistas/pesquisadores e proletários de variáveis idades, que tendem a aproveitar a oportunidade de fazer uma graduação noturna, já que trabalham durante o dia.

O curso mantém uma média de 40 a 60 ingressos por ano, sendo que a procura vem aumentando esporadicamente. Mas o número de egressos não tem um aumento notável, mantendo uma estimativa de 10 a 19 alunos por ano. Outro ponto que vale destacar é que a procura pelo público feminino e masculino se encontra em equilíbrio constante, com exceção de 2011, quando houve um aumento exponencial do público feminino. Porém, no decorrer dos anos esse aumento se mostrou instável.

2.4.3 O estágio dentro do curso de História do CPTL

Para graduar-se no curso de História da UFMS, além das disciplinas teóricas que estão inseridas no currículo, há também disciplinas práticas, que se compreendem como o estágio obrigatório supervisionado. O estágio I pode ser cumprido pelo estudante do curso desde o 3º semestre, seguido pelos estágios II e III nos semestres 4º e 5º. Sendo o curso de oito semestres, é possível a finalização dos estágios bem antes do final da graduação (CRESCÊNCIO, 2021). Além disso, o estágio supervisionado pode ser feito em duplas ou individualmente.

Essa disciplina se divide em três partes. O estágio obrigatório I, se compreende como uma atividade de observação, que busca inserir o estudante que estagia na dinâmica escolar, apresentando assim o seu cotidiano e as interações sociais da vida na escola. Esse primeiro contato tem um enorme objetivo que é a observação da estrutura física da escola que abriga docentes e discentes. Essa observação não se prende apenas ao professor ou à escola, mas todo o ambiente ao redor, sendo assim o estagiário tem o desafio de observar características do ambiente escolar que às vezes são negligenciadas, como o bairro e o perfil dos estudantes.

¹ As estimativas apresentadas a seguir foram retiradas do site: <https://numeros.ufms.br/> o qual fornece informações sobre os estudantes partindo do ano de 2011.

Para que essas observações sejam apresentadas de forma corretamente descritivas, os relatórios de estágio possuem em sua composição um documento especialmente elaborado para essa atividade.

O estágio obrigatório I ainda conta com mais dois documentos/instrumentos importantes que compõe o relatório final: a leitura do projeto pedagógico da escola, parte importante para se perceber as concepções históricas que a escola procura apresentar para os (as) estudantes que a frequentam diariamente e o que se espera dos professores(as) licenciados(as) em História. O último instrumento trata da análise da sala de aula.

As formas de agir e de organização são incluídas nas análises de forma sistemática.

Os estágios obrigatórios II e III constroem de formas parecidas, a diferença é que no estágio obrigatório II, o acadêmico que cumpre o estágio tende a lecionar para o ensino fundamental, enquanto no estágio obrigatório III as aulas são ministradas para o ensino médio.

Dentro das páginas dos relatórios agora é preciso que novas observações sejam feitas, indo além da estrutura física da sala, da escola ou formas que o professor trabalha. É necessário que a própria experiência da regência seja destacada como parte do processo de ser e tornar-se professor.

Primeiramente, antes de começar sua própria experiência dentro da sala de aula como regente, o estagiário precisa assistir quatro aulas do professor regente, percebendo seus métodos de abordar conteúdos e formas de explicar assuntos complexos para crianças de idades específicas; se usa o livro como apoio; se problematiza temas ou não; se sua abordagem é inovadora, tradicional ou com ambas.

Depois disso, o aluno em posse do planejamento do professor se encarregará de construir uma sequência didática que será aprovada por seu orientador assim como pelo professor regente da escola.

Os relatórios, sejam eles I, II ou III, ainda contam com uma introdução que deverá ter uma reflexão em torno da docência no Ensino de História, de acordo com as discussões e textos encaminhados pelo professor-orientador.

Durante a escrita é mister considerar os conhecimentos acumulados de disciplinas como Práticas Pedagógicas e PEPH, ministradas já no 1º semestre do curso, sendo elas: Prática de Ensino e Pesquisa em História: Multiculturalismo, Povos Indígenas e Diversidade;

Prática de Ensino e Pesquisa em História: Aspectos Epistemológicos; Prática de Ensino e Pesquisa em História: O Uso de Fontes Históricas em Projetos; Prática de Ensino e Pesquisa em História: Planejamento, Linguagens e Novas Tecnologias e Prática de Ensino e Pesquisa em História: Livro Didático, Trabalho de Campo e Avaliação da Aprendizagem.

O estagiário tecerá suas impressões e angústias acerca de sua experiência, o sentido dela para sua percepção acerca do ensino de História, bem como sua impressão como futuro professor nas considerações finais, podendo voltar a utilizar as referências bibliográficas com o intuito de qualificar sua reflexão e fundamentação teórica. É importante que no final de cada conclusão de relatório o acadêmico busque exprimir o que se espera para o próximo estágio, o que pretende fazer e o que pretende evitar.

Bolzan (2002) pontua que a escola é lugar de desencontros e encontros, de diálogos, de compartilhamento de ideias e experiências, de saberes e crenças. Nesse período o estudante consegue compreender, mesmo que por um curto espaço de tempo, as consequências de ser e se fazer professor. Pimenta e Lima (2012) ainda destaca em seu trabalho “estágio e aprendizagem da profissão docente” os muitos caminhos nos quais os estudantes das licenciaturas precisam passar antes de se identificarem como professores.

Para a autora, antes de assumir essa identidade de professor, o estagiário precisa estar ciente de como funciona todas as coisas relacionadas a sua profissão e essas informações e experiências são formadas pela interação com o outro, pelas trocas de experiências, pela observação, por ouvir as narrativas dos professores que estão no chão da escola a mais tempo.

A autora aponta que, para que os estagiários entendam a escola, não apenas problemas relacionados à sala de aula, mas à escola como um todo, é preciso entender todos seus segmentos, e isso se dá com a leitura de documentos e da absorção de relatos, do confronto com a realidade, com as conversas e as trocas de saberes com alunos da educação básica e com os professores.

Ouvir sobre anseios, frustrações, estresse e mal-estar que fazem parte do cotidiano e de desejos para o futuro são formas de entender como todos esses sujeitos enxergam a educação e a escola.

3. DIALOGANDO COM AS FONTES: PERCEPÇÕES DOS ESTAGIÁRIOS

Nesse ponto surge a importância de apresentar um pouco mais das fontes usadas para a construção dessa dissertação. Em primeiro momento, busca-se apresentar sobre a visão dos próprios estagiários acerca de alguns pontos importantes para a sua formação acadêmica, surgidos no decorrer da leitura.

Em um segundo momento é feita uma análise dos muitos exercícios de observação obrigatórios no estágio supervisionado I, destacando e dando ênfase ao primeiro momento do estudante que estagia na escola. Finalizando com uma análise sistemática dos relatórios II e III. Buscou-se analisar as diferentes formas que os estagiários trabalham dentro da sala de aula, procurando compreender seus métodos, suas práticas e suas estratégias pedagógicas, ainda houve a tentativa de perceber os problemas enfrentados dentro da sala de aula e a forma como lidaram com eles.

3.1 Importância do estágio

Há a necessidade de compreender como o estágio é visto pelos acadêmicos(as) de História da UFMS-CPTL. Indo além, a discussão que se segue busca trazer os próprios apontamentos dos acadêmicos como referencial, estabelecendo um diálogo entre referencial teórico e as fontes.

Começamos esse diálogo com esse parágrafo retirado de um dos relatórios que pontua que:

o estágio é o local primordial que oferece aos aspirantes à docência as sensações e saberes da vida prática dos professores, sendo essencial para aqueles que querem seguir a carreira de docente. Logo, esse primeiro contato com os alunos e com o universo escolar é de grande relevância para que o graduando do curso de licenciatura conheça o importante papel de sua futura profissão, seja ele marcado por experiências boas ou não. A partir disso, concluo que os estágios possibilitam a preparação dos acadêmicos, ou para formar professores cada vez mais capacitados e preparados para a docência, ou para encaminhá-los para outro caminho profissional. (Relatório de estágio I, Estudante 4, 2017)

A enorme percepção da importância do estágio para a formação do acadêmico presente nesse trecho enriquece essa dissertação e proporciona a fâsca para um diálogo entre esta dissertação e a dissertação “O estágio na formação do professor de História: significados e reflexões” de Júlio Cesar Virginio da Costa, trabalho no qual o autor procurou identificar, compreender e analisar os acontecimentos e as experiências dos futuros professores de História da UFMG, quando realizaram o Estágio Supervisionado.

Em sua dissertação, pode-se perceber que há estagiários que consideraram o estágio perda de tempo; não agregador para suas vidas acadêmicas; e que deu certeza de que a carreira a ser seguida não seria a de professor (COSTA, 2007).

Diferentemente, os estagiários do CPTL não afirmaram algo semelhante, pode-se notar por meio das afirmações que eles tiraram enorme proveito do estágio, considerando-o de suma importância para suas carreiras e para que pudessem colocar em prática o que aprenderam na universidade, assim sendo, segue alguma dessas afirmações:

O trabalho do estágio na minha formação docente é de grande importância, pois permitiu o início da experiência profissional no ambiente escolar, propiciando meios de colocar em prática as teorias e metodologias pedagógicas de ensino e aprendizagem que estudamos durante a graduação (Relatório de estágio II, Estudante 9, 2016).

A experiência proporcionada a mim pelo Estágio II foi muito enriquecedora e penso que contribuiu muito para minha formação, assim como confirmou que realmente estou na profissão certa (Relatório de estágio II, Estudante 10, 2018)

Assim, compreendo estar terminando o estágio III de maneira muito benéfica, pois me proporcionou oportunidades incríveis de pensar minha profissão e vivê-la na prática, mesmo que por pouco tempo. Já foi o suficiente para que eu pudesse entender que a docência é, de fato, o caminho que quero seguir (Relatório de estágio III, Estudante 13, 2018)

Esses comentários foram apenas exemplos, mas não são exclusivos apenas desses relatórios, nem difíceis de serem encontrados em muitos dos analisados. Nota-se que o estágio para os estudantes do curso de História do CPTL é muito mais do que o cumprimento de horas, é um período da formação acadêmica de suma importância para uma vida prática dentro do futuro ambiente de trabalho.

3.2 Teoria e prática

Quando se fala de estágio, dentro da universidade, é normal pensar que esse é o momento de colocar as teorias aprendidas nas salas universitárias em prática dentro da sala de aula, como já foi discutido anteriormente neste capítulo. É dessa forma que o Acadêmico Três pontua a experiência do estágio, como um “espaço para que teoria e prática se

encontrem” (Relatório de estágio I, 2018). No entanto mais do que pôr as teorias em prática, o estágio obrigatório I também:

tem por objetivo a observação geral do ambiente escolar, partindo da análise de suas estruturas físicas, como o prédio, as ruas que a circundam, salas de aulas, materiais, entre outros, até a composição do quadro docente, administrativo e discente; também as relações sociais presentes dentro da escola e da mesma com a comunidade onde está inserida (Relatório de estágio I, Estudante 2, 2018).

Mesmo o estágio obrigatório I sendo uma atividade de observação visando a aquisição de experiências para os estágios obrigatórios seguintes, ainda gera em muitos acadêmicos uma frustração relacionada ao chão da escola, após a percepção de que a teoria aprendida na universidade não os prepara para lidar com o dia a dia escolar. Essa falta de preparo é salientada nesse trecho:

Nas trocas de saberes, por meio de conversas, nota-se que uma característica que marca ambas as gerações são as estratégias de “trabalho” no sistema público de ensino. Ambos destacam que os cursos de licenciatura não fornecem o arcabouço instrumental e de vivência para atuar na sala de aula, destacando que um dos maiores problemas dos cursos que formam educadores é desenvolver a relação teoria-prática de forma a preparar o futuro professor para os desafios do cotidiano do fazer docente. (Relatório de estágio I, Estudante I, 2018)

Crescêncio (2021) destaca que mesmo que os estudantes tenham clareza de que o ofício do professor de História seja composto por uma corrente de saberes, ainda são taxativos quando pontuam que os saberes principais não são apreendidos nas salas universitárias. Segundo a autora, os estágios são descritos como muito importantes, ao mesmo tempo que são considerados o momento da descoberta da falta de preparo.

É interessante perceber (dialogando com os trabalhos de Crescêncio (2021) e de Cainelli (2008)) nas pesquisas de Cainelli sobre estágios supervisionados na universidade estadual de Londrina que, para os acadêmicos do curso de História, a história científica é a da universidade, enquanto a História para ser ensinada nas salas de aula do ensino básico é a do livro didático, deixando assim os saberes escolares como menor importância perante a ciência de referência, demonstrando que os saberes escolares são negligenciados. (Cainelli, 2008)

Já Crescêncio (2021), que também tomou como fontes os relatórios de estágio dos(as) discentes do curso de História da UFMS-CPTL, pontua que não é possível, partindo dos

relatórios, identificar que os saberes escolares sejam negligenciados, pois há grande preocupação de articular esses saberes com os saberes históricos, destacando diversas vezes cuidado e preocupação com as formas de usar esses saberes na sala de aula. (Crescêncio, 2021)

Bittercourt (2008) salienta que a formação de professores vem dos cursos superiores, desta forma é importante que haja um diálogo entre as disciplinas escolares e as acadêmicas. Para a autora, a articulação das disciplinas escolares e as disciplinas acadêmicas não são lineares nem mesmo um processo mecânico, mas um processo complexo. Os muitos objetivos que podem surgir impõem seleções diversas de conteúdos e métodos.

Mesmo que haja muitas questões que os estudantes que estagiam pontuem como precárias e que precisam ser urgentemente resolvidas durante o estágio I, suas análises se tornam mais complexas em torno dessas questões no decorrer dos estágios obrigatórios II e III.

Talvez esta fase seja de percepção da profissão como ofício não acabado, fechado. A categoria de saberes docentes aponta a pluralidade de saberes necessários ao profissional da História, extrapolando, em grande medida, a premissa de que um conhecimento vasto de conteúdos de História, e mesmo de práticas pedagógicas, é suficiente para a docência no ensino básico. (CRESCÊNCIO, 2021, p.15.)

É perceptível esse amadurecimento da compreensão dos ofícios do professor quando os estagiários começam a pontuar os problemas vividos em sala de forma crítica e analítica. Destacando esse trecho de um relatório de estágio obrigatório III, podemos perceber que a frustração ainda é perceptível, no entanto agora ela é compreendida e analisada:

Durante a aplicação da sequência didática, encontrei alguns desafios, poucos alunos em sala de aula uma média de cinco a seis alunos por aula, alunos desinteressados talvez pelo dia longo e cansativo de trabalho, já que quase todos os alunos trabalham de dia e estuda à noite. Os alunos não participam da aula nem quando tentei estimular a participarem do debate através de perguntas, a aula possível para o perfil dessa turma é uma aula tradicional e expositiva, onde o professor explica ou lê algum texto e os alunos fingem que estão prestando atenção, onde a assimilação do conteúdo é quase nula, chega a ser um pouco decepcionante não conseguir transmitir o conteúdo de forma adequada, mas o alento é saber que esses alunos dentro de suas limitações físicas estão se esforçando para ir em a escola. (Relatório de estágio 2, Estudante 40, 2017)

Agora, mesmo que ainda exista a frustração de que a universidade não prepare o suficiente para a prática que será vivida, o próprio acadêmico percebe os problemas e os enfrenta, usufruindo das teorias aprendidas nas disciplinas acadêmicas e das experiências já

adquiridas durante os estágios anteriores, para refletir sobre suas próprias práticas, buscando caminhos para o seu crescimento intelectual e profissional.

Dessa forma, é interessante perceber que com o passar dos semestres e com a aquisição de novos conhecimentos, os estudantes do curso de História da UFMS entendem que os conhecimentos acadêmicos e os escolares precisam estar vinculados, criando assim um elo entre teoria e prática (HOOKS, 2003). A importância dessa articulação de conhecimentos pode ser notada no relatório do Estudante Estagiário Trinta e Nove que salienta que:

a prática do ensino de história desenvolvida no estágio, proporcionou-me também algumas reflexões quanto à importância de um planejamento para a prática docente para que o objetivo seja alcançado no que diz respeito a inserir o aluno em um contexto social ao qual o mesmo possa desenvolver sua criticidade acerca dos acontecimentos históricos que permeiam sua vida em sociedade, procurando conscientizá-lo de sua importância nesse contexto, experiência do estágio me fez refletir da importância do ensino, como destaca Schmidt e Cainelli, “o objetivo era recuperar o aluno como sujeito produtor da História e não um mero espectador de uma história há determinada, produzida pelos heróicos personagens do livro didático” (2006, p.13). (...) assim, o desenvolvimento de uma aula onde possamos proporcionar aos alunos um aprendizado que o mesmo possa desenvolver seu senso crítico acerca dos acontecimentos históricos e sua importância como sujeito da história, nos possibilita refletir acerca de nossa prática. (Relatório de estágio II, Estudante 39, 2018)

Com isso, o estágio proporciona perceber a realidade da sala de aula e das escolas, as jornadas e condições de trabalho. Desmistificar a visão de a escola ser apenas o laboratório ou local que recebe o conhecimento das universidades (FONSECA, 2010). Segundo Bittencourt (2008), foi concebido por muito tempo que a universidade seria o lugar iluminado que produzia o conhecimento a ser levado às escolas, daí o termo “transposição didática”. Neste segmento, está claro “que o saber científico que fornece legitimidade às disciplinas escolares” (idem, p.36).

Todavia, a autora rebate estas visões pejorativas da escola que tem em seu interior a produção de conhecimento, por muitos chamado de cultura escolar; e dentro desta cultura escolar que as pesquisas de Rüsen (2006) ganham ênfase. Este autor as valoriza e defende que esses saberes são irredutíveis às ditas “ciências” de referências.

3.3 Cotidiano escolar

A História no processo de aprendizagem contribui para que jovens e estudantes acumulem vivências distintas advindas de fatos, narrativas ou acontecimentos, não como verdades absolutas, mas experiências que os ajude a se comunicar com o mundo (LEE, 2011). Portanto, a disciplina de História exige um pensamento crítico e reflexivo que permite uma melhor validação do passado.

Silva (2003), destaca que na sala de aula o professor não tem tempo necessário para refletir de modo mais crítico sobre as práticas e os temas que leciona. É muitas vezes por esse motivo que se recorre às práticas consideradas tradicionais presentes no currículo ou no livro didático.

No diálogo entre Paulo Freire e Ira Shor no livro “Medo e Ousadia: O cotidiano do professor” temos a seguinte passagem:

O que você ouviu muito dos professores, Paulo, é que eles estão sempre correndo para “dar a matéria”, para “dar o programa”, para “terminar o básico ou o fundamental”. Eles são oprimidos por essa corrida até o fim do semestre. São pressionados a usar certos livros didáticos, ou a dar certos tópicos obrigatórios numa dada ordem prescrita, em aulas demais, com alunos demais. Haverá exames obrigatórios no final, e o curso seguinte do currículo exigirá que o curso anterior tenha coberto determinada quantidade de matéria. Os professores que se afastam desse procedimento temem ficar mal se seus alunos forem mal em testes padronizados ou nos cursos seguintes. Sua reputação poderia decair. Poderiam ser despedidos. A ideia de analisar uma quantidade pequena de material não-tradicional defronta com a preocupação com o currículo que angustia permanentemente o professor (SHOR; FREIRE, 1986, p.69).

Percebe-se que a falta de tempo para se trabalhar de forma menos padronizada se torna difícil perante as demandas escolares, sobre isso, Reis (2019) busca destacar que mesmo que o currículo seja considerado um guia, os professores tendem por vezes precisar fazer ajustes, para que novos suportes surjam ao apoio da cultura histórica do público estudantil, assim como a internet.

É de se pensar que tais ferramentas contribuam para a massificação do conhecimento histórico, é por isso que é desafio do professor reforçar suas capacidades de análise, de pesquisa e de escolha de suas fontes de trabalho. Moura (2009) destaca a importância de se inovar métodos para o ensino aprendizagem, e a Estagiária Dez compreende essa importância e aponta:

Entendo também a fundamental importância do uso dos recursos tecnológicos, compreendendo a indispensabilidade de inovar os métodos -, assim como a necessidade de estar sempre me atualizando para que possa, na utilização dos recursos disponíveis, promover aulas didáticas e contribuir para a formação de senso crítico dos alunos. Entretanto, resalto a primordialidade de refletir sobre o uso dos recursos tecnológicos, para não os utilizar apenas para “entreter os alunos” ou “tornar a aula mais legal”, e sim como recursos que me auxiliem na prática educativa, tornando-se necessário o conhecimento e domínio destas tecnologias, que “deve estar associado ao domínio de conteúdo e metodologias para que se possa escolher a mais adequada à construção do conhecimento histórico. (Relatório de estágio II, Estudante 10, 2018)

O Estagiário Vinte e Oito, seguindo os apontamentos de Martins (2010), destaca que:

a escola é um espaço o qual o aluno adquire a consciência que o mesmo é um agente histórico, sendo esta umas das funções básicas do docente, auxiliar o aluno a se perceber como agente histórico, e certo conforto, tanto de estrutura como possibilidade de uso de equipamentos – como datashows, salas de vídeo e etc. – são contribuições importantes para esse processo. (Relatório de estágio III, estudante 28, 2018)

No entanto, os professores mesmo estando cientes dessas técnicas e métodos ainda precisam lidar com diversos fatores que os impedem de pôr esses utensílios didáticos em prática. Um desses fatores é a falta desses materiais nas escolas, como o Estagiário Trinta e Três pontua em seu relatório. Outro problema que afeta os estagiários a propor um ensino mais crítico e mais reflexivo, e que está presente no dia a dia dos professores da educação básica, é lecionar nas no período noturno.

O Acadêmico Quarenta cumpriu seu estágio supervisionado no EJA (Educação para Jovens e Adultos) e mesmo estando ciente da precarização do ensino e possuindo um pensamento crítico sobre as melhores maneiras de ensinar e aprender dentro da sala de aula, opta por um ensino “semi tradicional”, já que o mesmo tenta inserir novas maneiras de lecionar, usando os utensílios tecnológicos e as estratégias de ensino que tinha à disposição para melhorar a qualidade de suas aulas e despertar o interesse dos estudantes, procurando não se prender a todo o momento em aulas expositivas.

No entanto, pode-se notar que existe uma outra importância das estratégias durante o ensino de História que foi notado pela Estagiária Dezoito, sendo ele a precarização do trabalho e a longa jornada, assim é apontado que o:

ponto importante que identifiquei no decorrer das minhas observações, ao perceber o quanto a professora estava cansada e por isso, a criação de estratégias para aliviar

tal situação estiveram bem presentes nas aulas. (Relatório de estágio I, Estudante 18, 2018)

Essas afirmações, frutos das experiências dos estudantes estagiários, servem para afirmar àqueles que consideram o saber histórico escolar como vulgar e adaptável do saber dito acadêmico/científico, que se deve pensar na escola como *locus* de produção de cultura. (Reis, 2019). E perceber de forma analítica que ir/estar na escola é, portanto, “viver uma experiência temporal nova, é integrar-se num universo ritmado com um relógio, cadenciado por campainhas, lições e recreios”. (Tardif & Lessard, 2005. p.167)

3.4 Apontamentos sobre o estágio supervisionado

Freire (1992, p.14), ao atribuir a observação ao ato pedagógico, pontua que:

Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminado por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela na cumplicidade pedagógica.

Assim, a observação não se torna um ato alheio, algo sem finalidade e sentido pedagógico, e sim um instrumento importante para a análise crítica sobre determinada realidade.

As observações também ajudam na construção de um conhecimento que eleve a emancipação, sua importância ajuda na compreensão da realidade, buscando modificá-la em comunhão, juntamente daqueles que vivem no meio dessa realidade. Assim, as práticas de observações obrigatórias no estágio se mostram de suma importância na hora da construção de uma sequência didática ou de um plano de aula.

A prática de observação pedagógica se encarrega do objetivo de mostrar ao licenciando que a escola é muito complexa, palco de diversas relações sociais nas quais se abrem um leque de problemas e possibilidades que precisam ser trabalhadas e superadas pelo professor. Sobre isso, Piconez (1991, p.27) argumenta que:

Com a prática da reflexão sobre a prática vivida e concebida teoricamente, são abertas perspectivas de futuro proporcionadas pela postura crítica, mais ampliada, que permitem perceber os problemas que permeiam as atividades e a fragilidade da prática.

Assim sendo, torna-se de enorme valor compreender por meio das fontes adquiridas o que se é observado ou não pelo estagiário. Por meio do quadro abaixo pode-se analisar situações que foram ou não observadas durante o estágio obrigatório I (os quadros da cor azul são para sim, e os em brancos para não):

QUADRO 1: Quadro de observações sobre o Estágio Obrigatório I

Estagiário	As interações professor/aluno	Interações aluno/aluno	O espaço físico da sala de aula	Espaço físico e a higiene da estrutura escolar	As propostas de atividades para sala de aula	A disposição das carteiras	As metodologias usadas pelo/a professor/a	A proposta do ensino de história	O material didático utilizado	O local que a escola está situada	Leitura do PPP da escola
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											
19											
20											
21											
22											
23											

FONTE: Organizado pelo autor

Com a tabela acima como exemplo, pode-se notar os importantes pontos observados ou não pelos estagiários(as), vale aqui destacar que os relatórios de estágio que se destacam por preencher todas as requisições foram os que seguiram os modelos dos instrumentos de observação sugeridos e presentes no site oficial do curso de História da UFMS-CPTL. Os instrumentos presentes nos relatórios auxiliam de forma exemplar o que observar e como observar, da estrutura física, relações sociais e sobre o plano político pedagógico da escola.

Já os relatórios que não possuem esses instrumentos incluídos diretamente em seu conteúdo não são tão detalhados, possuindo partes que deveriam ser observadas, mas que acabaram não sendo.

Uma dessas partes importantes para a análise e compreensão do ambiente escolar é o PPP da escola, sendo assim com exceção dos estagiários seis e sete que não tiveram o PPP fornecido, todos os cinco estagiários que não incluíram os instrumentos de auxílio em seus relatórios não apresentaram nada sobre o Projeto Político Pedagógico, destacam-se por serem extremamente sucintos.

É interessante notar que dependendo do orientador de estágio obrigatório que o estagiário escolheu, suas formas de compreender, descrever e se orientar dentro da escola mudam. É importante notar que até mesmo os textos de apoio não são semelhantes.

A construção dos relatórios também está vinculada às exigências de cada orientador, o que faz com que alguns desses relatórios sejam muito bem construídos, enquanto outros se destacam por estarem simples demais. Isso demonstra que cada orientador possui exigências diferentes na hora de avaliar e de orientar cada universitário, assim como percepções próprias sobre o ensino de História.

Apenas três dos estagiários não escreveram algo sobre as relações de professor/aluno, destacando um número significativo de observações que relataram essa interação, tornando-a um ponto importante na formação acadêmica inicial.

Treze dos estagiários fizeram questão de relatar observações entre as relações de aluno/aluno, apresentando assim o ambiente da sala que pode ser calmo, barulhento ou hostil.

Todos os acadêmicos observaram a estrutura da sala de aula: destacando sua higiene, formas de organização assim como a conservação dos materiais presentes na sala: cadeiras, lousa, mesa do professor, ventiladores e paredes.

Apenas um dos estagiários não observaram a estrutura física da escola. Mas todos consideram importante pontuar em suas observações a higiene do pátio da escola, se existia biblioteca, cantina ou refeitório, quadra poliesportiva, sala de computação.

Essas observações sobre o ambiente escolar por diversos estagiários que passaram em diferentes tempos em escolas iguais auxiliam na percepção das mudanças escolares e tentativas de construção de um lugar melhor para os alunos da escola básica.

Apenas quatro dos estagiários não relataram as atividades propostas em sala de aula pelo professor regente. Grande parte dessas observações se predem em como o professor trabalha em sala, destacando atividades no livro, filmes, seminários e provas. Observaram também que muitos professores andam pela sala enquanto lecionam, verificando os cadernos.

A metodologia utilizada pelo/a professora/a foi observada por quase todos os estagiários, apresentando uma grande atenção em relação ao professor regente e sua prática pedagógica. Tal observação, destaca que os estagiários buscavam a reflexão e não a pretensão de cópia pura e simples de práticas vistas e consideradas “exemplares”. Percebe-se que não é função do estagiário/a observar com olhos de julgamento e crítica pela crítica a prática dos professores que os estão recebendo.

Dezesseis participantes observaram o material didático utilizado. É preciso destacar o papel do material didático, na medida em que ele é único para muitos docentes para preparar suas aulas, assim como única leitura de muitos alunos/as de escolas públicas brasileiras, ao longo de suas vidas (MUNAKATA, 2012). O livro didático, no entanto, não é exclusivamente usado nas aulas observadas. Muitos dos professores passam o conteúdo à lousa, assim como as perguntas, preferindo assim, o diálogo.

Dezenove estagiários observaram as disposições das carteiras. Poucos professores preferem formas não-tradicionais de organização das carteiras. Três organizaram as cadeiras em “u”, enquanto outros deixaram que os alunos se sentassem em duplas, mas, uma boa parte tinha preferência das carteiras enfileiradas.

Dezenove dos licenciandos observaram o local no qual a escola estava localizada. Destaque importante, pois é nessa hora que se percebe o bairro, o perfil dos estudantes e como o contexto social é importante para a aprendizagem. Fatores socioeconômicos e culturais afetam na hora de ensinar e aprender, assim como repensar a importância da escola não apenas na educação, mas como local de amparo e proteção.

Perceber o local que a escola se localiza e o perfil do estudante para quem leciona, é importante, pois muitas vezes pode se perceber fatores que dificultam o aprendizado, como a fome e o cansaço.

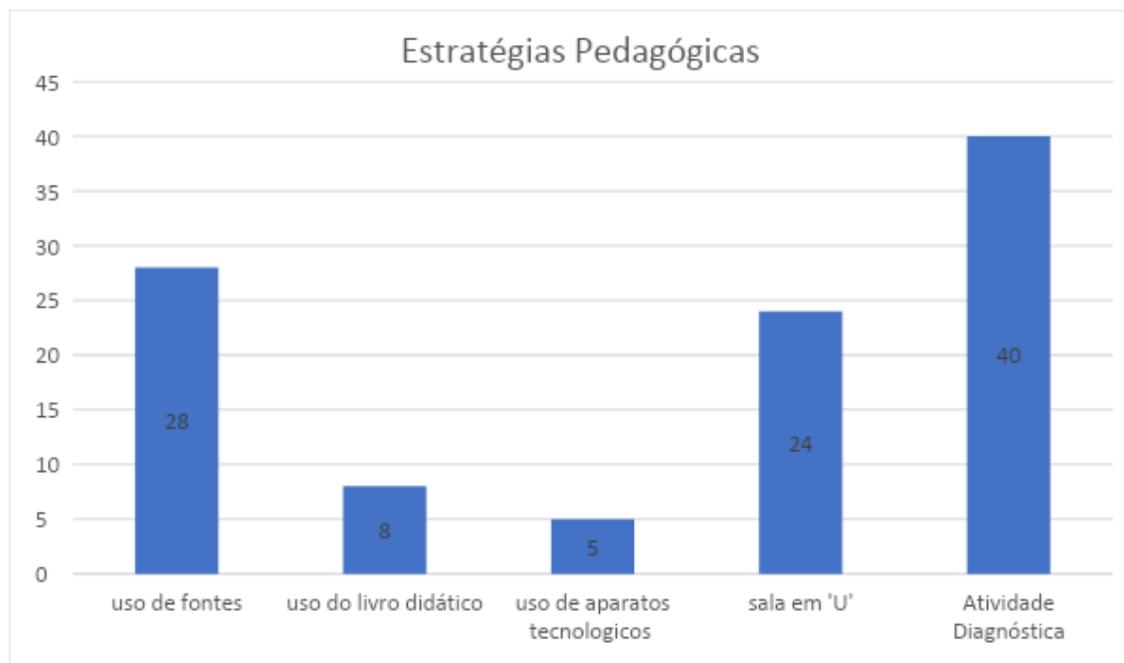
O estágio, portanto, possibilita diferentes observações do ambiente escolar e vai além da sala de aula, revestindo-o de maior significação. Perceber os arredores, suas características, seus aspectos culturais e físicos, faz compreender um pouco dos alunos/as e seu cotidiano, facilitando e contribuindo para o trabalho docente. Para um professor de História que pensa em ser um professor crítico e reflexivo essas observações são de extrema importância.

Para os acadêmicos do curso de História da UFMS, o estágio não é apenas um mero momento prático e técnico, mas sim um *locus* produtor de saberes; momento de interlocução com a comunidade e cotidiano escolar; ambiente propício para a superação da dicotomia teoria e prática e um espaço para reflexão-na-ação. Essas afirmações serão pontuadas de forma exemplificada a seguir.

3.5 Sobre o estágio II e III

Essa pesquisa propõe analisar pontos que foram surgindo no decorrer da leitura e que estão vinculados às práticas e métodos usados na sala de aula pelo acadêmico que estagia e que está em sintonia com suas experiências nos ensinos fundamental e médio. Os gráficos abaixo serão um guia para o que se pretende perceber e discutir.

3.5.1 Estratégias pedagógicas

GRÁFICO 1: Estratégias Pedagógicas

FONTE: Organizado pelo autor

Uma geração recente de autores preocupados com os rumos da educação contemporânea tece críticas sobre o método tradicional ou positivista do processo ensino/aprendizagem aplicado em sala de aula, que obteve seu auge no século XX. O método tradicional e sua relação com o ensino de história transformam o aluno como sujeito estático, receptor de informações, e as fontes históricas ganham o papel ilustrativo, ou o papel de comprovação da verdade ou prova sobre aquilo que se fala pelo professor.

Procurando uma maneira alternativa de ensino histórico, diversos autores pesquisaram e discorreram sobre a nova problemática que assombra os professores: *como ser didático?* Caimi (2008) debate sobre como as metodologias progressistas do ensino de história podem ser implementadas em uma sequência didática, com as “fontes” consideradas tradicionais ou “oficiais”. É pertinente destacar:

Mais do que objetos ilustrativos, as fontes são trabalhadas no sentido de desenvolver habilidades de observação, problematização, análise, comparação, formulação de hipóteses, crítica, produção de sínteses, reconhecimento de diferença e semelhanças, enfim, capacidades de favorecerem a construção do conhecimento histórico numa perspectiva autônoma. (CAIMI, 2008, p.141)

A construção do conhecimento histórico pode ser desenvolvida pela problematização de um determinado recorte de conteúdo, já que problematizar o conhecimento historiográfico “significa em primeiro lugar partir do pressuposto de que ensinar História é construir um diálogo entre o presente e o passado, e não reproduzir conhecimentos neutros e acabados sobre os fatos que ocorreram em outras sociedades e outras épocas”. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 52)

As Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual do Ensino para a disciplina de História (2008, p. 78) evidenciam o uso de “imagens, livros, jornais, histórias em quadrinhos, fotografias, pinturas, gravuras, museus, filmes, músicas são documentos que podem ser transformados em materiais didáticos de grande valia na constituição do conhecimento histórico”. E ainda estabelece que “podem ser aproveitados de diferentes maneiras” em sala de aula, ou seja, esses documentos serão úteis como fontes históricas a fim de estabelecer conexões entre o passado e trazer sentido ao sujeito envolvido no processo de aprendizagem.

Foi possível perceber, que os acadêmicos durante suas regências no estágio supervisionado II ou III, usaram fontes históricas, fossem elas oficiais ou não, com o intuito de desenvolver nos estudantes um senso crítico sobre a realidade que vivem assim como pelo passado.

As fontes usadas, fossem elas músicas, filmes, documentos ou imagens, não foram apresentadas de forma abstrata, mas foram problematizadas e analisadas de formas críticas. O relatório de estágio da Estudante Três destaca que ao trabalhar com as fontes jornalísticas sobre o período do regime militar em sala, conseguiu mudar as formas de pensar dos alunos que eram a favor da ditadura.

A Estagiária Dois trabalhou com a música Haiti (1993) de Gilberto Gil e Caetano Veloso; o Estagiário usou a música Calabouço (1973) de Sergio Ricardo; a Estagiária Seis trabalhou com quadrinhos da Marvel sobre orixás brasileiros enquanto a Estagiária Nove trabalhou com o poema Navio Negreiro de Castro Alves.

Diferentes atividades de estagiários(as) relatam que conseguiram desconstruir termos pejorativos e racistas que faziam parte do dia a dia dos jovens, e demonstrar que até mesmo coisas consideradas entretenimento são munidas de questões políticas, culturais e sociais e

que podem servir como meios de resistência. O Estagiário Doze sobre seu trabalho com as fontes relata sua satisfação:

Apresentar o trabalho com as diferentes fontes aos alunos se torna interessante à medida que é possível compreender que a história é construída a partir de um objetivo. Na decorrência em que fomos lendo as fontes e realizando as atividades, os alunos começaram a perceber a construção de um discurso e como a história é utilizada para a perpetuação de uma memória, ou extinção da mesma. Neste sentido acredito que os objetivos propostos no início do plano foram atendidos, pois os alunos ao final da aplicação do plano compreendiam a formação da identidade cultural no Mato Grosso do Sul, além de perceberem que a história oficial, assim como os discursos atendem uma demanda, sendo então possível compreender, por exemplo, os elementos políticos e econômicos que se desdobraram nos conflitos de terra no Mato Grosso do Sul. (Relatório de estágio II, Estudante 12, 2016)

As problemáticas que envolvem as questões étnicas, raciais e de identidade são sempre desafiadoras. Ao tratar sobre relações étnicas em sala de aula é necessário partir das situações cotidianas que ocorrem ao nosso redor que de maneira direta ou indireta envolve a todos.

Quando se fala em preconceito logo vem a ideia de “superior” e “inferior”. Neste sentido, trabalhar com a questão de valores culturais, igualdade de direitos, relações étnicas, religiosa e de gênero é algo que exige toda atenção do professor, pois por vezes o modo com que o preconceito se apresenta passa a ser considerado algo natural, e o planejamento do professor, sobretudo o de história, tem o desafio de ir ao reverso.

Assim, a escola deve ser entendida como um local com objetivos específicos ligados a um complexo sistema de valores políticos e culturais, que responde às problemáticas da sociedade em seus diversos âmbitos e contexto histórico, de acordo com suas transformações.

Neste sentido, o professor é o indivíduo que domina o conhecimento de sua área de atuação, como também o conjunto de práticas e saberes que possam possibilitar o exercício de ensino e aprendizagem. Contudo, o ensino escolar exige do professor de História muito mais do que o conhecimento específico adquirido na universidade, tornando-se óbvia a necessidade de articular diversos saberes em seu processo de formação e em sua prática didática, pois o tempo, ou melhor, o homem, em seus diversos tempos, é o objeto principal de análise do historiador.

Constituído de símbolos, crenças, etnias, políticas a compreensão de sujeitos históricos, independente do cargo que ocupam, deve ser inserida no cotidiano das aulas, de

modo interpretativo e analítico, para que os educandos compreendam a dimensão histórica e se compreendam como sujeitos históricos participantes da história, não apenas como ouvintes passivos à margem.

Nesse processo de aprendizagem de ser tornar professor, o estágio tem papel fundamental para a compreensão das duas esferas que devem agir de modo convergente: a Universidade e a Escola Básica. Os acadêmicos do curso de História parecem compreender isso e usam de seus conhecimentos adquiridos na universidade para apresentar algo novo para os jovens estudantes da escola básica.

3.5.1.1 Livro didático

Bittencourt (2008) destaca que o livro didático possui um ponto de vista difícil de ser contraposto em relação aos fatos que nele são inseridos e apresentados, além de serem vistos como formador(es) de uma cadeia de conhecimento onde o que o livro diz será dito pelo professor e conseqüentemente pelo aluno, o famoso “saber de cor”.

Segundo Crupi (2008) o livro possui “uma narrativa linear e homogênea da história, sem a incorporação da proposta de história-problema e a relação com passado presente”, deixando de lado a formação de uma consciência histórica nos alunos.

Ao analisar todos os relatos presentes nos relatórios pode-se perceber que muitas vezes o livro didático é o único material do professor, principalmente em escolas periféricas e em escolas que ofertam EJA, no muito, esses materiais se tornam únicos quando disponíveis.

Os relatos entram em consonância com as afirmações de Munakata (2012) quando ele pontua que em algumas regiões do país esse é o único material impresso que alunos e professores têm acesso, e que se torna o principal material para a educação tanto de jovens quanto de adultos. As fontes que essa dissertação teve acesso ajudaram a compreender os usos do livro didático em diversos pontos de vista.

Vale destacar ainda que o livro didático de História vem buscando cumprir a função de não ser apenas o único meio de professores lecionarem, nem o único que os alunos possam aprender. Desta forma, informações adicionais como indicações de sites e propostas para filmes, apresentam-se como alternativas no processo de ensino. Segundo Mendes:

Há algumas décadas, os livros didáticos não possuem, ou pelo menos procuram não mais reforçar esta ideia do “saber de cor” imposta pelo método da memorização. Cada vez mais, interpretar, analisar e criticar vem fazendo parte dos exercícios diários em que os livros didáticos buscam se apresentar diante de professores e alunos, contribuindo assim para melhor resultado do processo de ensino, aprendizagem e reflexão dos saberes. Um livro didático que acompanhou de forma significativa as mudanças paradigmáticas ocorridas com este material didático foi o livro didático de História. A disciplina de História, bem como o seu livro didático cumpriram diversas funções servindo de mecanismo para os mais diversos propósitos, sejam eles políticos, culturais, sociais, educacionais e econômicos. (MENDES, S/N, Pág. 05)

Nesse contexto, os dez estudantes que usaram o livro em suas aulas, fizeram uso mais como um guia do que um formulador de sequência didática. Juntamente do livro, usaram fontes históricas de diversos tipos, trazidas diretamente da universidade para complementar o ensino.

Entretanto os estagiários que escolheram não usar o livro, possuem uma visão deturpada e demonizada do mesmo e julgam de forma injusta os professores que o usam em suas aulas. Deixam de analisar que lecionam apenas para uma sala de aula, e possuem um bom tempo para desenvolver seu material.

Sendo assim, não cabe demonizar o professor que utiliza do material didático, já que muitos lecionam em diferentes escolas em turnos diferentes e ainda possuem as problemáticas que afetam suas próprias vidas pessoais.

3.5.1.2 Usos de tecnologias de ensino

Como já discutido anteriormente, o professor está sempre diante do desafio de renovar suas práticas e métodos de ensino que facilite na hora de lecionar. E o uso de novas tecnologias está presente no decorrer de sua carreira. Os muitos aparatos tecnológicos usados pelos estagiários em suas regências foram: computadores, projetor, caixas de som, televisores e celulares.

É interessante perceber nos relatórios a transição das pesquisas nos computadores presentes nas salas de computação das escolas para pesquisas nos celulares.

Claro que esperar que todos os alunos tenham celulares e com internet é demais, no entanto, as salas de informática são escassas, assim os usos dos aparelhos celulares são de grande ajuda e versatilidade para trabalhar com pesquisa em sala.

Com isso, os estagiários conseguem demonstrar que um aparelho que (hoje em dia é usado para uma constante alienação desvelada e para o consumo capitalista desenfreado) pode ser um suporte para uma educação que busque além, já que o celular e a internet alcançam uma enorme gama de conhecimento.

Nesse sentido, além de ensinar a pesquisar coisas novas pela internet, os estagiários buscaram salientar que todo esse conhecimento deve ser questionado antes de ser aceito como uma verdade, demonstrando que grande parte de todo o conhecimento na internet pode ser e deve ser questionado. Ganha-se assim duas vantagens, a capacidade de pesquisar com facilidade e a capacidade de questionamento, ambas ajudando na construção de um conhecimento crítico.

3.5.1.3 Sala em “U”

Grande parte dos estagiários buscaram democratizar a sala de aula, tentando escapar das formas de organização tradicional de carteiras enfileiradas. Essa tentativa de mudar o ambiente da sala de aula é a procura por um ambiente no qual a fala de todos pode ser ouvida e respeitada.

A sala em “U” foi utilizada em sua maioria por estagiários que buscaram que o ensino fosse dialogado. Esse diálogo entre professor-aluno e aluno-aluno ajuda na construção do conhecimento, estabelecendo um local sem hierarquia, onde todos aprendem com todos, e todos são responsáveis por ensinar.

A importância da dinâmica da sala em “u” também vem a ser interessante para que o estudante seja retirado de sua zona de conforto e acomodação frente às aulas e ao ambiente escolar. Já que muitas das atividades tinham mesmo esse propósito, a sala em “u” foi de grande utilidade.

3.5.1.4 Atividade diagnóstica

Cinquenta dos sessenta estagiários que tiveram seus relatórios de estágio obrigatório analisados por essa dissertação propuseram a atividade diagnóstica como estratégia para melhorarem suas aulas e para avaliar suas práticas no final de suas regências.

A avaliação diagnóstica está presente nesse espaço de estratégias pedagógicas, pois na área de avaliações só foram inseridas atividades nas quais os estagiários propuseram uma respectiva nota.

A atividade diagnóstica feita por todos que optaram em usá-la no início da regência, o objetivo era perceber o que os alunos(as) da educação básica já sabiam sobre o conteúdo que seria discutido e o que sabiam. Grande parte das atividades propostas foram dialogadas.

Os professores-estagiários propunham uma pergunta sobre o tema de suas aulas e ouviam o que cada um dos alunos tinha a dizer.

Poucos foram os estagiários que propuseram uma atividade diagnóstica escrita, no entanto, as duas formas são interessantes. A atividade escrita, dependendo de certos momentos, pode ser até mais inclusiva, já que permite que alunos com problemas na fala ou que possuem timidez em se expressar, ou caso mais extremos, alunos com fobias sociais, possam interagir junto do professor.

Os estagiários partem de uma perspectiva de avaliação diagnóstica que contribui para que a avaliação sirva à democratização do ensino. Neste sentido, nos ensina Luckesi:

Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. No caso, consideramos que ela deve estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressista. (LUCKESI, 2005, p.82)

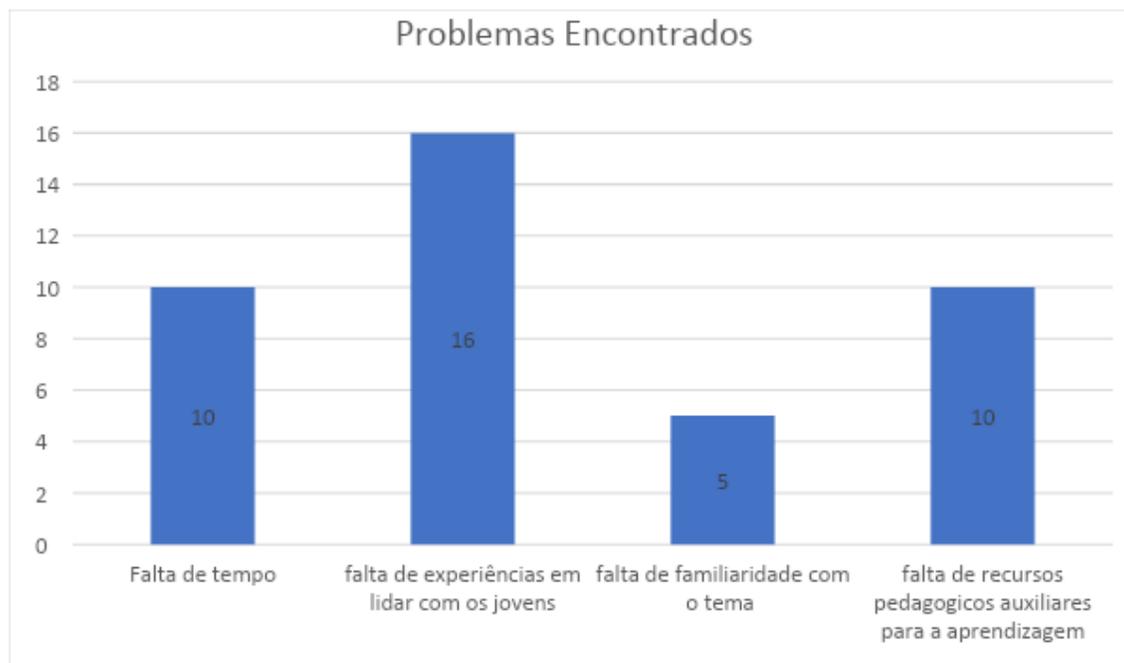
A avaliação diagnóstica faz parte de um conjunto de avaliações no processo de ensino-aprendizagem e carrega consigo uma importância extrema para sua qualidade, permite que todos (docente, discente e sistema de ensino) consigam se autocompreender, diagnosticando deficiências e capacidades e direcionando ações corretivas.

Os estagiários possuem completa compreensão em torno da definição de avaliação diagnóstica. Sendo ela o princípio da avaliação da aprendizagem dos alunos, e através dela serão diagnosticadas dificuldades, que posteriormente precisaram ser sanadas para promover o desenvolvimento dos discentes, oferecendo recursos para orientá-los a uma aprendizagem satisfatória.

Nesse contexto surge a pergunta: *como acontecerá esse resgate da função diagnóstica?* Isso é algo que dependerá de cada professor ou estagiário dentro da sala de aula caso permita-se ser companheiro de jornada de seus alunos, assim a avaliação diagnóstica será um instrumento que auxiliará o educando no seu processo de crescimento para a autonomia. (RIBEIRO, 2010)

3.5.2 Problemas encontrados

GRÁFICO 2: Problemas Encontrados



FONTE: Organizado pelo autor

É certo que quando se estagia, mesmo dentro de um ambiente escolar que supra de forma satisfatória as dificuldades que podem aparecer no decorrer do estágio, ainda há

problemas a serem enfrentados, sejam eles burocráticos, internos ou externos ao ambiente do estágio.

Nem todos os estagiários são familiarizados com o ambiente escolar. O curso abrange pessoas de diversas idades, entre elas pessoas que acabaram de sair do ensino médio e outras que saíram há vinte anos. Muitos não fazem o estágio em escolas de boa estrutura e podem enfrentar problemas que são desafiadores para a aquisição de experiência de trabalho em sala de aula.

Nessa parte da análise será exposto alguns problemas apresentados pelos estagiários: como a falta de tempo, falta de experiência em controlar a sala e falta de recursos.

3.5.2.1 Falta de tempo

Dez dos estagiários destacaram como um problema agravante a falta de tempo. Pensando de forma mais branda, a falta de tempo é ainda o maior dos problemas para o ensino, principalmente aqueles componentes de ensino que possuem pouca carga horária, como no caso da disciplina de História. Sendo assim, alguns apontamentos encontrados nos relatórios em relação a esse problema são relevantes. Os Estagiários Dez e Onze tiveram problemas com suas atividades, podemos perceber por meio de um trecho presente no diário de aula:

Neste dia trabalhamos com uma dinâmica de encenação. A sala foi dividida em dois grupos: um ficou sob minha responsabilidade e tivemos que encenar, utilizando de criatividade dos alunos, os acontecimentos da Assembleia Nacional Constituinte; o outro grupo ficou sob a responsabilidade do meu colega, e tiveram a tarefa de encenar a Queda da Bastilha. Confesso ter sido bem difícil realizar esta atividade por conta do tempo, que era bastante curto. Mas percebi que os alunos que estavam no meu grupo compreenderam bastante a respeito da Assembleia Nacional Constituinte, enquanto o outro grupo compreendeu bastante a Queda da Bastilha. No entanto, percebemos que um grupo não conseguiu apreender tão bem os conhecimentos gerados pela apresentação do outro, o que acabou por ser problemático, pois só aprenderam aquilo que encenaram. (Relatório de estágio II, Estudantes 10-11, 2018).

É problemático quando os alunos não conseguem compreender o tema de forma completa e ampla, assim, é necessário que haja uma outra explicação expositiva para suprir essa falta de compreensão. Essa retomada prejudica o tempo da aula seguinte, que foi o que

aconteceu com a dupla: ao retomar tema discutido na aula anterior, não houve tempo suficiente para concluir de forma satisfatória a atividade proposta no final da aula:

Depois desta atividade de revisão, dividimos a sala em 3 grupos e pedimos que fizessem murais – por meio de palavras ou desenhos – informando as principais informações que captaram. Essa atividade foi, sem dúvida, a que menos deu certo. Eles não compreenderam como deveriam fazer o mural, e não conseguiam pensar no que colocar. Acreditamos que a falta de tempo também contribuiu bastante. Mas, dentro das possibilidades, saíram bons. (Relatório de estágio II, Estudantes 10-11, 2018)

A falta de tempo é prejudicial para as atividades propostas pelos estagiários e se torna ainda mais evidente quando, pela falta de experiência dentro da sala de aula, não sabem otimizar os cinquenta minutos de aula. A Estagiária Quatorze, tem noção desse problema em relação ao tempo e pontua:

O pouco tempo de aula que temos muitas vezes não é suficiente para a complexidade do conteúdo/tema que irá ser trabalhado. Na prática, isto tende a nos pressionar a ser “conteudistas” e pontuais, focando em datas e acontecimentos, e isso se agrava quando se é inexperiente, e acredito que esta tenha sido a nossa maior dificuldade. (Relatório de estágio II, Estudante 14, 2018)

A mesma estagiária esclarece em seu relatório a seguinte dificuldade em relação ao tempo:

Nesta aula para mim ficou evidente a dificuldade de dinamizar os conteúdos em tempo relativamente curto. Tivemos que falar mais rápido pois tivemos medo de não conseguirmos passar o que estava no nosso cronograma e atrasar as aulas. Acredito que acabamos sendo conteudistas e que nesta aula a sala não aprendeu tanto. Mas isto nos serviu para perceber o que funcionaria melhor e nos (re)organizar para as próximas aulas. Concluo que tempo das aulas é curto, mas como não podemos pedir mais tempo, a solução é pensar em otimizar os conteúdos que queremos trabalhar, pensando sempre na melhor opção para a sala. (Relatório de estágio II, Estudante 14, 2018)

O tempo das aulas e a quantidade de conteúdo também foi um agravante para o desempenho das aulas do Estagiário Dezesete: “aqui todo meu cronograma e planejamento já estavam comprometidos, primeiro por não ter a noção adequada de tempo gasto em cada aula, havia preparado mais conteúdo que cinquenta minutos possam dar conta”. (Relatório de estágio III, Estudante 17, 2018)

O Estagiário Vinte e Um aponta que os problemas com o tempo se tornavam algo complexo de lidar, já que: “havia passado quatro aulas e não tínhamos adentrado ao conteúdo de fato”. (Relatório de estágio II, Estudante 21, 2018)

Por último, temos as considerações do Estagiário Quarenta que aponta em suas considerações finais sua percepção da falta de tempo no ensino de História para jovens e adultos: “o tempo das aulas, no meu ver, é o principal problema na aplicação da sequência didática, aula de 45 minutos é muito pouco tempo, ainda mais na primeira aula de alunos que em sua maioria trabalha”. Ele ainda aponta que o tempo nos períodos noturnos são ainda menores devido aos atrasos frequentes dos alunos trabalhadores.

Há ainda estagiários, que para conseguirem finalizar ou darem início às atividades propostas em suas sequências didáticas, precisaram pedir que professores de outros componentes cedessem suas aulas. É o caso da Estagiária Quarenta e Um, que pontua:

No dia 21 de agosto ocorreu nosso sexto encontro (duas aulas) com os alunos do 2º Ano, como neste dia haveria apenas uma aula de História pedimos à professora de Geografia que nos cedesse a aula para que pudéssemos dar início a confecção dos fantoches, da escrita da peça teatral e o pano de fundo com OS alunos. (Relatório de estágio III, Estudante 41, 2016)

A Estagiária Quarenta e Dois também destaca que precisou de aulas de outros professores para que suas atividades fossem concluídas:

As aulas na turma eram únicas, então a observação foi bem rápida apenas os 45 minutos da aula, mas fiquei um pouco preocupada pois temia que ocorressem imprevistos que atrapalhassem o término da sequência no tempo desejado que seria no início de novembro. Em decorrência desse receio perguntei à Professora regente se poderia pedir para outros professores caso eles concordassem em me ceder algumas aulas durante as semanas em que a sequência estivesse acontecendo e a professora disse que eu poderia sim, pedir a outros professores, então consegui fazer acordos com o Professor de Física, que disse que poderia me ceder suas aulas tranquilamente, as segundas-feiras, já que eram logo na sequência da aula de História e nas sextas-feiras, conversei com a Professora de matemática, que me cedeu as aulas de Matemática que eram também na sequência da aula de História sendo assim, terceira e quarta aulas. (Relatório de estágio II, Estudante 42, 2016)

Concordando que o estágio é um período de experiência da vida prática do professor, é interessante ter em mente que ter controle do tempo que as atividades propostas levaram para serem terminadas é de suma importância.

Os estagiários acima trouxeram diversas novas formas de ensinar, e fogem da prática tradicional do ensino histórico, no entanto suas atividades são extensas demais, e tornam o método de ensino cansativo. Mesmo com as aulas cedidas, algumas atividades propostas pela Estagiária Vinte e Três não foram terminadas de forma satisfatória.

Os alunos relutaram um pouco com essa atividade pois reclamaram da linguagem do texto das fontes, por ser um português mais rebuscado, com palavras que não são mais utilizadas e as vezes com escritas de um português um pouco diferente do que utilizamos hoje, a atividade levou o tempo das duas aulas, com os alunos sempre pedindo ajuda com dúvidas em relação a leitura das fontes e também com algumas dificuldades de fazer ligação com o texto de Slenes, no entanto eu não respondia por eles deixava-os pensarem até que conseguiram fazer por isso levou o tempo das duas aulas inteiras e tive que chamar a atenção de alguns alunos também pela conversa, pois com atividade de leitura e escrita eles acabam por vezes se dispersando mas nada que atrapalhasse o andamento da aula. (Relatório de estágio III, Estudante 23, 2016)

É interessante pensar que caso os outros professores não cedessem as suas aulas, as estagiárias precisariam mudar o foco e os modos de aplicação de suas atividades em sala de aula, assim como métodos avaliativos. O que seria prejudicial.

Essa vivência de falta de tempo, portanto, serve para a compreensão do dia a dia de cada professor dentro da sala de aula e os processos que precisaram passar para lidar com o pouco tempo e conseguir ensinar com a qualidade necessária, não apenas para uma única turma, mas para muitas.

3.5.2.2 Falta de experiência em lidar com os jovens

Dezesseis dos relatórios analisados contém os relatos dos estagiários sobre a falta de experiência e sala de aula. Como podemos perceber ao longo dos relatos, ela é necessária na hora de lecionar e de otimizar o tempo para que não haja atraso de conteúdo e nem sobrecarga nos alunos. Ainda assim, há outro problema semelhante que é a falta de controle da sala.

Pode ser um desafio para os estagiários manter a sala focada na aula, sem conversas paralelas, bagunça ou mexendo nos celulares. A falta de domínio de sala pode ser frustrante para os novos professores, além do desânimo e do medo do magistério:

A sala estava agitada e os alunos já foram colocando as mesas em círculo, aí explicamos que hoje a aula não aconteceria desta forma, ficamos um pouco frustrados, pois a sala não parava quieta e perdemos 30 minutos de aula tentando arrumar a sala e parar com a conversa paralela, o professor evitou intervir para que não atrapalhasse nosso trabalho com a sala. (Relatório de estágio II, Estudante 45, 2017)

Ainda em torno dessa problemática levantada neste capítulo, há a seguinte passagem no relatório quarenta e um:

Tivemos uma série de dificuldades naturais ao processo educativo como resistência de alguns alunos. Um exemplo claro é o de duas alunas que participavam muito pouco das aulas e apesar de não tumultuarem o ambiente, mal participaram do processo, não pareciam estar acompanhando. Nas primeiras aulas ficava no celular e com fone de ouvido, desatenta e numa atitude rebelde e provocativa, pois sabia que estávamos observando. Depois que ressaltamos que o processo avaliativo consistia também nas atitudes dos alunos em sala de aula, e que “chamamos sua atenção”, houve uma melhora em seu comportamento. Todavia, isso se explica, principalmente, pelas nossas tentativas de aproximação e acompanhamento fornecendo apoio durante todas as atividades. (Relatório de estágio III, Estudante 41, 2016)

Dentro do processo de “*ser-tornar-se professor*”, também está o desafio de fazer com que os alunos da educação básica se interessem em aprender aquilo que o professor ou o licenciando que estagia planejou.

Essas afirmações sobre a dificuldade de lidar com os alunos também ganham peso na compreensão do dia a dia escolar e as dificuldades presentes na vida cotidiana dos professores de História.

3.5.2.3 Falta de familiaridade com o tema

Cinco dos estagiários relataram que uma das dificuldades que apareceram durante suas regências foi a falta de familiaridade com o tema que precisavam apresentar. Percebe-se que essa dificuldade deixa os licenciandos inseguros em ensinar algo que não dominam, fazendo com que se tornem acanhados na presença dos alunos da educação básica.

A dificuldade deu-se na aplicabilidade de determinados conceitos históricos, já que havia falta de uma base teórica a respeito dos regimes militares, escravidão ou revoluções; nessa circunstância, compreende-se que para ensinar, o educador precisa de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo da sua especialidade. (BITTENCOURT, 2008, p. 18)

A falta de domínio do assunto que será trabalhado no estágio ainda pode acarretar certos problemas percebidos no relatório da Estudante Trinta e Três. Durante sua regência, o tema sugerido para trabalhar foi Grécia. Assim, a estudante separou muito conteúdo e não conseguiu finalizá-lo com a turma. Ela relata que tudo pesquisado sobre o tema parecia importante, não sabendo o que poderia retirar do assunto sem afetar a aprendizagem.

Aqui surgem certos questionamentos que podem ser pontuados para reflexão: não houve atenção do professor regente, nem mesmo do professor orientador ao ler e autorizar a sequência didática e os planejamentos da estudante? Não houve orientações por parte do regente ou do orientador para ajudar a estagiária a repensar seus planejamentos a fim de conseguir uma experiência de estágio mais satisfatória?

Pensar sobre os apontamentos dessa estudante é compreender que as interações entre universidade e escola às vezes são falhas, nesse caso até mesmo as interações entre orientador e orientanda foram aparentemente deixadas de lado.

3.5.2.4 Falta de recursos que auxiliam na aprendizagem

A falta de aparatos para as atividades que os estagiários propuseram também afetaram as suas sequências didáticas. Algumas dessas faltas se destacam: a falta de televisores, falta de tomadas que funcionassem dentro das salas de aula, falta de computadores nas salas de tecnologia, falta de livros didáticos suficientes e até mesmo a ausência dos mesmos para os respectivos anos.

É sabido que dentro das muitas escolas há dificuldades de haver mais do que uma televisão ou sala de computadores disponível, ou até mesmo materiais mais simples como cartolinas.

Alguns dos estagiários relataram que os materiais que precisavam usar, como cartolinas, foram levados por eles, que buscaram até mesmo fazer uma arrecadação de verba juntamente dos próprios alunos da escola.

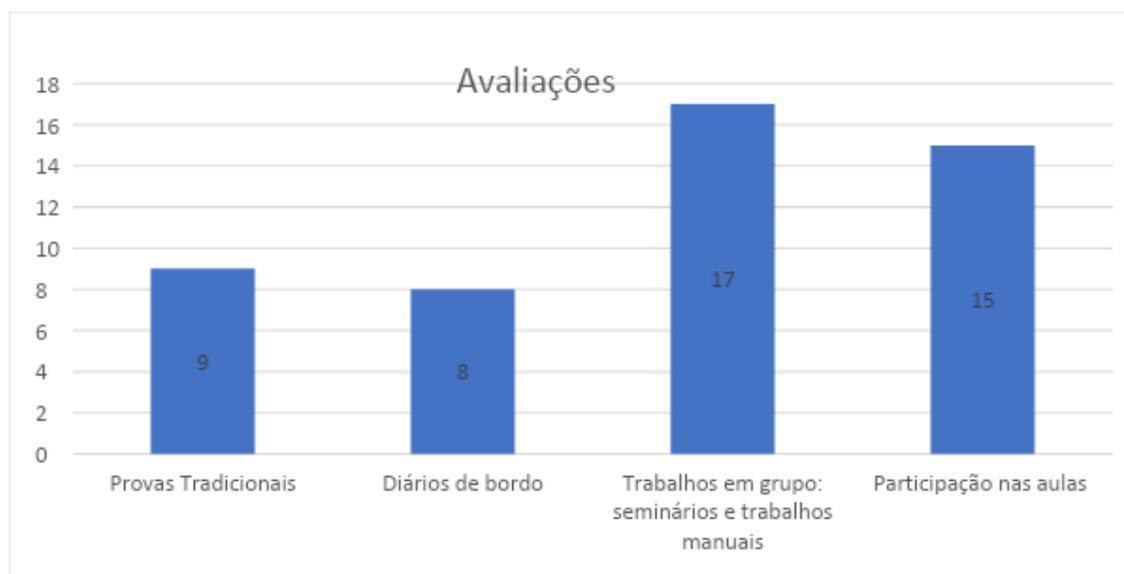
Já o caso do Estagiário Trinta e Nove é que mesmo com o material em mãos foi quase como se não o tivesse. Em seu relatório destaca que o livro didático fornecido pela escola não contemplava o assunto a ser trabalhado, no caso, História da África.

Sendo assim, a discussão e as atividades propostas foram pesquisadas parte pelo estagiário, parte pelo professor titular, buscando atender os padrões curriculares da escola e os planos de ensino para a respectiva série.

Um outro problema que é relatado como um agravante para o ensino-aprendizagem é a falta de recursos para a própria sala, como ventiladores. O calor pode ser insuportável a ponto de alunos e professores perderem o foco do que se ensina e o que se aprende.

3.5.3 Avaliações

GRÁFICO 3: Propostas de avaliação



FONTE: Organizado pelo autor

A avaliação e o currículo fazem parte dos elementos centrais em todos os contextos de ensino-aprendizagem. A avaliação, por ser uma prática inserida necessariamente nos projetos pedagógicos das escolas, não deve ser isolada do contexto que a envolve, e carrega consigo grande potencial de ferramenta para que os objetivos referentes ao ensino das disciplinas escolares sejam devidamente alcançados.

Dentro do ambiente da escola, há a necessidade do cumprimento do currículo escolar, sendo assim, parte importante de lecionar é compreender que avaliações de ensino em determinado momento serão necessárias.

Enquanto estratégia pedagógica, a avaliação tem sua posição em destaque dentro dos muitos processos educacionais que surgem ao ser tradicionalmente utilizada como instrumento legitimador da aprendizagem ou não dos conteúdos propostos pelo professor. (MARTINS, 2011)

As avaliações fazem parte dos elementos que integram o currículo, na perspectiva aqui utilizada. Elas têm, então, potencial de desempenhar uma função de auxiliar para o

professor de história que busca conquistar seus objetivos relevantes ao ensino da sua disciplina. Sendo assim, são práticas curriculares. As avaliações constituem também, um instrumento que permite a construção do conhecimento e não apenas a verificação de aprendizagem.

Gadotti (1990) discorre que a avaliação é de necessária importância à educação, pode ser concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. É importante para que se consiga refletir, questionar e transformar as ações em desacordo com os objetivos.

A avaliação escolar por muitas vezes é reduzida a um instrumento de coerção dos alunos por parte dos docentes em busca de disciplina nas salas de aula, como comumente é feito. Este é um exemplo claro de desvio de sentido do processo avaliativo. Segundo Martins (2011):

avaliação deveria atuar como ferramenta propiciadora, também, de construções de significados para os professores sobre suas práticas, mas ela parece caminhar por uma lógica exterior aos muros escolares, mas que se reproduzem nestes. Nesse sentido, o seu potencial é esvaziado e seus usos continuam a, contraditoriamente, afastá-las dos objetivos gerais da educação, dos objetivos históricos e dos objetivos específicos em relação ao ensino de história. (2011, p.09)

A avaliação não deve ser utilizada com um fim em si mesmo, mas algo para sanar as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizado. E ainda assim ser contínua e sistêmica. (SCHMIDT, 2006)

Sobre isso, Noda (2005) também pontua que a avaliação, enquanto formativa, irá oferecer ao professor as informações de progressos e dificuldades encontradas pelos alunos na aprendizagem. Muito além de quantificarmos numericamente o desempenho do aluno, as avaliações permitem que o professor adapte o seu planejamento.

Partindo daqui, verifica-se uma enorme importância de se compreender os métodos de avaliação que os estagiários tiveram contato e que também propuseram durante suas regências.

3.5.3.1 Avaliações tradicionais

Considera-se aqui como avaliações tradicionais, aquelas que se dão por provas de múltiplas escolhas e por provas discursivas, nas quais o aluno precisa escrever tudo que conseguiu memorizar do conteúdo passado pelos professores.

Os métodos tradicionais seguidos pelos acadêmicos em suas regências possuem diversos contextos complexos.

Cinco dos nove estagiários que optaram por esses métodos tradicionais não possuíram oportunidades de usar outro método. O Estagiário Quarenta pontua que dentro da EJA esse é o único método a seguir. Já o Estagiário Vinte e Um e a Estagiária Vinte e Cinco destacam que precisaram aplicar uma prova com o professor regente, pois essa já estava em seu planejamento.

Outros quatro estagiários optaram por esse tipo de prova por vontade própria. O Acadêmico Dezenove escolheu uma prova que estivesse de acordo com os parâmetros nacionais, para que os estudantes começassem a se familiarizar com provas no modelo de vestibulares. Já o Dezoito decidiu que tipo de prova passar juntamente com o professor regente, que desejava que seu material fosse considerado pelo professor titular para dar nota aos alunos.

3.5.3.2 Diários de bordo

O Diário de Bordo é um meio dos alunos registrarem suas atividades, reflexões e comentários sobre o andamento do trabalho que estão desenvolvendo. É uma forma privilegiada de descrever e refletir sobre os problemas que vão surgindo, os obstáculos que ocorrem no desenvolvimento do trabalho e a forma de superá-los.

O registro escrito permite criar o hábito de pensar as práticas e de refletir sobre a própria aprendizagem. A Estagiária Quatorze destaca que:

Para que os conteúdos principais sejam fixados, iremos propor a produção do Diário de Bordo em cada aula, a fim de não somente avaliar processualmente o aprendizado das alunas e alunos, mas também a nossa própria metodologia. E para ajudar na exemplificação da exposição, evitando uma aula massiva e monótona, utilizaremos para além dos slides, cartazes e vídeos com conteúdos complementares, o que exigirá das(os) alunas(os) uma atenção extra, e ao mesmo tempo alternará os momentos de fala. (Relatório de estágio II, Estudante 14, 2018)

Assim como ela, mais vinte e dois estagiários propuseram o diário de bordo como forma de avaliação, não somente como forma de perceber o que o alunado compreendeu ou não do tema discutido, mas para si mesmos, como forma de avaliar seus métodos e perceber que seus objetivos estavam sendo alcançados.

O que se percebe é que a experiência com o diário de bordo foi satisfatória para os licenciandos durante suas regências, já que muitos puderam perceber que é durante a reflexão sobre a ação que nascem novas práticas e métodos de lecionar, assim como deve se deixar de lado métodos que não funcionam em determinados momentos.

3.5.3.3 Trabalhos em grupo

Dentro da sala de aula o trabalho em grupo estimula a construção coletiva do conhecimento em uma relação aluno/aluno; essa construção só é possível quando o trabalho estimula não só o cognitivo, mas também o social, despertando assim, o respeito ao próximo e ao seu conhecimento, tais como a empatia, solidariedade e a curiosidade pelo novo.

Sobre o uso do trabalho em grupo, pode-se dizer que foi feito de diversas maneiras pelos estagiários, alguns optaram pelo seminário “tradicional”, outros optaram por seminários em forma de debate, e outros concluíram que as melhores atividades em grupo fossem aquelas que incluíssem toda a sala em um projeto.

Os seminários “tradicional” se estruturaram da seguinte maneira: os estagiários que o sugeriram apresentaram um tema (Descobrimto do Brasil) e deixaram subtemas (religião, cultura, economia) para que os alunos se dividissem em grupos e construíssem uma apresentação para falarem um pouco do subtema escolhidos, construindo um ambiente que os próprios alunos pudessem ajudar na construção do conhecimento um do outro.

Os seminários em forma de debate foram mais raros, no entanto são interessantes e se destacam, pois, sua forma de apresentação é calorosa, construindo um respeito pela fala do outro, permitindo que os estudantes adquiram um pensamento rápido e lógico. Um dos exemplos foi: os estagiários propuseram um seminário debate em torno do tema Revolução Francesa. Os alunos estudariam o conteúdo geral junto com o professor-estagiário e escolheriam se gostariam de falar sobre jacobinos e girondinos, precisando assim defender os pontos de vista de cada grupo.

Alguns estagiários optaram por atividades que mobilizassem toda a sala de forma conjunta em um único projeto como a confecção de fantoches, máscaras, cartazes e de histórias em quadrinhos. Optaram por essa atividade por ser inclusiva e trazer experiências novas para a sala de aula, estimulando assim a criatividade e a curiosidade, além de alimentar a interdisciplinaridade, já que muitos desses projetos foram feitos juntamente de outras disciplinas.

3.5.3.4 Participação nas aulas

Trinta estagiários propuseram que a participação nas aulas também serviria como forma de estipular uma nota para os alunos. Percebe-se que esse tipo de avaliação se constrói para que as aulas sejam interativas, fugindo dos modelos expositivos nos quais apenas o professor fala.

Sua serventia também se dá para perceber se os alunos estão compreendendo o conteúdo proposto e quais suas dúvidas. Outro dos benefícios percebidos é que essa atividade avaliativa mantém a ordem entre os estudantes do ensino básico durante as discussões.

4. *TERMINAT AUCTOR OPUS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES*

O principal objetivo dessa pesquisa estava articulado em perceber por meio das fontes escolhidas (relatórios finais de estágio obrigatório supervisionado) se os acadêmicos do curso de História da UFMS – CPTL, ao lecionar para os estudantes da escola básica em seus estágios obrigatórios se muniam de uma perspectiva emancipatória de ensino, fazendo com que esse componente curricular fosse além do esperado tradicionalmente dela.

Para a conquista desse objetivo foi preciso uma árdua tarefa de leitura e de análise documental indo e vindo das fontes, buscando incansavelmente as respostas para as perguntas que construíram o problema desse material.

Aqui, nesta parte do trabalho será finalmente respondido – e com satisfação: os alunos do curso de História da UFMS-CPTL, não só se preocupam da importância de uma consciência que seja crítica e histórica para si mesmos e para sua formação acadêmica e

profissional, mas também se importam em cultivá-la e alimentá-la em seus alunos, sejam eles do ensino fundamental ou médio.

Esse trabalho tratou de fundamentar sua discussão com os apontamentos de autores que buscavam uma educação que fugisse à regra, isso é: uma educação libertadora e crítica. Essa busca se alimentou com as inquietações desse pesquisador que se graduou acreditando que essa educação era um mito nas escolas públicas, principalmente nas escolas periféricas e com pouca infraestrutura.

No entanto, ao ler as fontes percebeu-se que na verdade o mito era uma realidade. Por meio dos relatórios de estágio foi possível abranger que os estagiários buscam um ensino emancipatório, fogem à regra, suas aulas não são bancárias, seus aportes teóricos não são tradicionais; suas metodologias de ensino se apegam a uma abordagem emancipatória de ensino, buscaram em Paulo Freire, Jörn Rüsen, Bell Hooks, entre muitos outros autores, métodos de trabalhar com uma nova forma de ensinar que não estivesse vinculada a um ensino de decoração.

Por meio das suas metodologias trazem novos conhecimentos, sejam eles direto da universidade como fontes históricas ou como conhecimentos modificados, para serem assimilados com mais facilidade como sugerido por Hooks (2013), pensando assim na idade e nas formas de lecionar para cada classe de alunos, (RÜSEN, 2011) buscando estimular o interesse pelo novo, e a busca por aquilo que não se sabe. (ADORNO,1995)

Suas metodologias se construíram para trazer novas experiências aos estudantes, assim como discutido no primeiro capítulo com Adorno (1995), novas experiências fazem com que o desconhecido se desvele e se construa um novo conhecimento sobre algo, desmistificando preconceitos.

Esse foi o caso de estagiários que buscaram por meio de oficinas, construir fantoches e máscaras que representasse o povo e a cultura africana, trazendo para a sala de aula uma nova forma de perceber e compreender os povos africanos e afro-brasileiros diferente das presente nos livros, filmes, novelas, e principalmente telejornais.

O interessante é que foi pontuado nessa pesquisa que para os professores conseguirem alimentar a forma crítica de pensar em um aluno na escola básica seria necessário que ele mesmo se percebesse com um oprimido, e os estagiários já no segundo estágio estavam cientes disso.

Os acadêmicos ainda expressam suas compreensões formuladas por argumentos de Paulo Freire como demonstrado no primeiro capítulo, sobre classes sociais e a realidade na qual há os opressores e os oprimidos, e por meio de suas aulas, buscam mostrar aos jovens que infelizmente fazem parte da classe dos oprimidos e que precisam usar a educação como suporte para superar essas dicotomias sociais.

Ainda munidos dos argumentos de Freire, há um enorme uso da atividade diagnóstica como aporte metodológico, dando assim, como é sugerido por Freire (1986) e Hooks (2013) lugar para os conhecimentos prévios dos alunos da escola básica, assim, não desrespeitam o que o jovem aluno já sabe, mas aprende e constrói com ele um novo saber.

No primeiro capítulo essa construção só acontece se o professor não se afastar de seus alunos, e isso com os estagiários não aconteceu, em sua grande maioria todos buscaram conhecer a realidade do alunado para quem iriam lecionar o melhor possível.

As avaliações que buscaram aplicar estão fora do que se pode chamar de tradicional, excludente ou preocupada com *rank*, está mais para o que Saul (2000) chama de uma avaliação emancipatória, que se traduz em uma avaliação vinculada em um vertente político-pedagógica cujo o interesse central se compõe em emancipar, ou seja, libertar, visando provocar a crítica, libertar o sujeito e condicionamentos deterministas, assim, busca-se compreender a realidade de forma crítica e que as pessoas direta ou indiretamente escrevam e compreendam a própria história (FREIRE, 1989), e procurem por alternativas de ações para fugir do conformismo (RÜSEN, 1996), compreendendo que fazem parte da história assim podendo modificar o mundo no qual vivem.

Durante as análises foi perceptível que os acadêmicos tiveram acesso, por meio dos professores e das disciplinas ofertadas do curso, a autores que dialogam com um ensino emancipatório, assim como também há o contato com autores que dialogam sobre a importância do estágio supervisionado para suas futuras carreiras de docentes e os problemas que poderiam surgir.

É importante destacar que não houve estagiários que ao enfrentar os problemas, como falta de recursos ou falta de experiência, não desistiram de procurar ensinar, buscando tirar de seus alunos as muitas cordas que os mantêm atados à uma realidade maçante.

Há dentro dos contextos de ensino relacionados e envolvidos com o estágio obrigatório que possuem diversos desafios, mas falar sobre a educação brasileira é falar de

desafios. O estágio é um processo importante na formação de professores já que os insere e apresenta os desafios que precisaram enfrentar em suas carreiras.

Estudar esse material oportunizou entender a enorme importância que o estágio obrigatório presencial exerce para a profissionalização inicial dos acadêmicos. O interesse para o estudo do objeto desta dissertação surgiu durante o estágio obrigatório, das inquietações vividas durante o curto período que foi passado na escola, durante as dificuldades do trabalho dentro da sala de aula, da falta de compressão dos espaços escolares, da nítida sensação de não estar preparado para os problemas reais, assim como não estar preparado para os alunos.

Nas trilhas que foram percorridas houve incertezas, tristezas e alegrias. Falar sobre o estágio obrigatório da universidade na qual me formei me colocou diante de dilemas difíceis de resolver de forma ética e sensata. No entanto, estudar os relatórios de estágios obrigatório dessa instituição me fez perceber que não existe apenas estágio, mas sim, “estágios”. Cada experiência analisada era singular, rica e significativa e extremamente diferentes umas das outras. Isso ajudou na compreensão da realidade e dos sujeitos (graduandos).

Foi fascinante verificar no percurso da pesquisa que os estudantes do curso expressaram em seus relatórios esperança e desejo de fazerem suas atividades profissionais um valioso recurso na conquista de uma vida digna e mais consciente para os educandos para quem tiveram a oportunidade de lecionar.

Além disso, muitos foram os aspectos observados pelos estagiários que ajudam na construção de uma compreensão mais detalhada sobre os estágios. Muitos dos aspectos observados pelos acadêmicos como parte importante da prática docente ajudam a perceber o estágio de uma forma mais real, e usar essas experiências para alertar e guiar os novos estagiários do curso, podem ajudar para que não haja tanta dificuldade na hora de lidar com a dicotomia entre prática e teoria ou, com os outros muitos problemas que podem surgir no decorrer do processo de formação.

Os relatórios analisados nesta dissertação podem ser um outro recurso para a leitura e compreensão da prática. Foi perceptível que as leituras dos acadêmicos são de extremo valor teórico e demonstram que a universidade e os professores do curso têm enorme consciência do que ensinam para os acadêmicos, sendo assim, trabalhos como esses que dão a oportunidade de contato com fontes como os relatórios finais de estágio, juntamente dos

artigos e livros sugeridos pelo professorado do curso contribui para uma melhor compreensão do estágio.

Pensar que as experiências vividas, sofridas e experimentadas se vão assim que os acadêmicos se formam e que não são utilizadas para reflexão dentro das disciplinas do curso, é lamentável. Se fosse dado para essas experiências um pouco mais de atenção e de tempo, poderiam auxiliar de forma positiva os próprios acadêmicos que estão em tempo de estagiar; se tornando objetos de reflexões e de estudos.

Pensar o estágio é pensar conforme aponta Pimenta e Lima (2004), como um *locus* de elaboração de conhecimentos, isto é, “considerar o estágio como campo de conhecimento [...] atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental”.

Como Costa (2007) pontua, o estágio não é o elemento central da formação acadêmica, e sim, uma conexão que pode ligar às disciplinas do curso, no todo e com a realidade do ensino básico, no Brasil. Sendo assim, olhar o estágio como apenas a parte prática é permitir que a dicotomia entre teoria e prática se perpetue no interior dos cursos de formação docente. O estágio deve ser visto como um espaço definidor do futuro profissional, que afeta até mesmo na escolha da carreira docente, como elencado por muitos dos estagiários, sendo assim, não deve ser visto como apenas a parte prática de um curso de graduação.

Trabalhar com essas fontes foi muito satisfatório já que foi possível perceber novos caminhos para o ensino de História, assim como novos caminhos para superar a dicotomia entre teoria e prática, coletar e analisar essas experiências presente nos relatórios finais ajudou a perceber que é possível produzir conhecimento no e pelo estágio. Essa oportunidade foi de grande satisfação já que pude trabalhar com fontes munidas de experiências que poderiam ter ficado restritas apenas ao conhecimento de poucos professores e acadêmicos do curso de História da UFMS-CPTL.

Foi incrível perceber que os acadêmicos do curso de História compreendem que para seguir em frente com uma educação de qualidade e pública seria necessário ir além das muitas amarras que nos impedem de sermos professores reflexivos e críticos, isso inclui, as muitas dificuldades sociais e econômicas que podem vir a surgir, por meio dos estágios foi perceptível que os acadêmicos do curso seguiram em frente de cabeça erguida, lutando e

persistindo por uma educação que liberta, que emancipa, buscaram ensinar da forma que foram ensinados no curso de História do CPTL.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, K. M. A construção curricular na sala de aula. **História e Ensino**. Londrina, V. 9, p. 171-183, out. 2003

ABUD, K. M. **O ensino de história como fator de coesão nacional**: os programas de 1931. São Paulo: Revista brasileira de história, V. 13, n. 25/26, p. 163-174, set./ago. 1993

ADORNO, Theodor W. “Educação após Auschwitz”. In: Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995

ADORNO, Theodor W. Teoria da Semiformação. In: Bruno Pucci, Antonio A.S. Zuin, Luiz A. Calmon Nabuco Lastória (Orgs). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender história com sentido para a vida**: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses. São Paulo, 2011

ARCANJO, Natalia Gomes **Teixeira. História do centro de formação e aperfeiçoamento do magistério (CEFAM) “Juracy Alves Cardoso” de Naviraí-MS (1992-2000)** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados. 2021

BARREIRO, Iraíde M. de F.; GEBRAN, Raimunda A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Ed. Avercamp, 2006.

BENFICA, Tiago Alinor Hoissa. **História e universidade**: a institucionalização do campo histórico na Universidade Estadual de Mato Grosso/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1968-1990). (Tese Doutorado em História) Dourados, MS : UFGD, 2016.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos/Circe Maria Fernandes Bittencourt – 2.ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

BOLZAN. Doris Pires Vargas. **Formação de Professores**: construindo e compartilhando conhecimento. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, Mec, 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996

BRASIL. **Lei Nacional de Estágio, no 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Brasília, MEC, 2008.

BRASIL. **Lei nº 10.639** de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 23/12/1996.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988

Brasília: MEC, 2001. BRASIL. Parecer CNE/CP9/2001 - **Diretrizes Curriculares Nacionais** para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001.

CAINELLI, Marlene Rosa. Os saberes docentes de futuros professores de história: a especificidade do conceito de tempo. **Currículo sem fronteiras**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 134-147, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/cainelli.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

CERRI, Luis Fernando. **A didática da história para Jörn Rüsen**: uma ampliação do campo de pesquisa. Anpuh – XXIII Simpósio Nacional de História, 2005.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, v. 6, n. 2, 2007.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História. **Revista de História Regional**. Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 93– 112, 2001.

COSTA, Júlio César Virgínio da. **Os estágios na formação do professor de História**: significados e reflexões. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CRESCÊNCIO, Cintia Lima. Estágio obrigatório não presencial no ensino de História: inquietações de estudantes antes e durante a pandemia do novo coronavírus. Londrina: **História e Ensino**, v. 27, n. 01, p.08-28, jan./jun. 2021

CRUPI, Maria Cristina. **A natureza nos livros didáticos de história**: uma investigação a partir do PNLD. 2008. 119 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/90229>.

FONSECA, Selva Guimarães. **A História na educação básica**: conteúdos, abordagens e metodologias. 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e terra, 1996

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23 ed. Rio de Janeiro: terra e paz. 1987

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 10.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986. 224 p.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Revista Pátio** a.3 n.12 p.06-11, fev/abril, 2000

MARTINS, E. de Rezende. A exemplaridade da História: prática e vivência do ensino. In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JÚNIOR, Décio (Org.). **Perspectivas do ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, p. 83-92, 2011a.

MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **A história pensada: teoria e método na historiografia europeia do século XIX**. São Paulo: Contexto, 2010.

MARTINS, Estevão de Rezende. **A exemplaridade da história: prática e vivência do ensino**. Colóquios. Vol. 1, nº 1, junho de 2008. Anais III Colóquio Nacional de História e Historiografia no vale do Iguaçu. União da Vitória: Colegiado de História.

MARTINS, Estevão de Rezende. Consciência histórica, práxis e cultura. A propósito da teoria da história de Jörn Rüsen. **Síntese Nova Fase**, v. 19, n. 56, p.62, 1992.

MATOS, Júlia Silveira. Ensino de História e aprendizagem histórica: diálogos com Paulo Freire. **Revista do PPGEA/FURG-RS**, Edição especial XIX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, p. 212-224, junho, 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/6902/4527>. Acesso em: 19 mar. 2020. [artigo]

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MOURA, Mary Jones Ferreira de. **O Ensino de História e as Novas Tecnologias: da reflexão à ação pedagógica**. ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009. (pp 1-10).VINCENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. Projeto

Mosaico: 8ª ano – Ensino Fundamental – Anos finais – História. 1. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2015.

MUNATAKA, Kazumi. **História do livro didático**. Trabalho apresentado em Seminário de pesquisa da UFPR, Curitiba. 2005 e 2012

NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva**. São Paulo: Revista brasileira de história, V. 13, n. 25/26, p. 143-162, set./ago. 1993

NEVES, Lucília de Almeida. **Memória, história e sujeito: substratos da identidade**. 2000.

NODA, Marisa. **Avaliação e novas perspectivas de aprendizagem em História**. História & Ensino. Londrina, v.11, jul. 2005

OLIVEIRA, Joyara Maria da Silva de; Silva, Móises Pereira. Paulo Freire e a educação histórica: desafios e possibilidade para a atuação docente no sistema modular de ensino da rede pública estadual paraense. **Revista debates insubmissos**, Caruaru, PE. Brasil, Ano 2, v.2, nº 4. Edição Especial. 2019.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. **A relação ensino e aprendizagem como práxis: A educação histórica e a formação de professores**. Dissertação de Mestrado. Curitiba, 2012.

PEREIRA, Diniz, EMÍLIO, Júlio. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, ano 10, n. 15, p. 82-98, jan/jun. 2007.

PICONEZ, Stela. (Coord.). **A Prática de Ensino e estágio supervisionado**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1991.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio na Formação de Professores: unidade teoria prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

RAMOS, Marcia Elisa Teté; CAINELLI, Marlene Rosa. A formação de professores e o estágio supervisionado na licenciatura em História: uma experiência na Universidade Estadual de Londrina. In: CAINELLI, Marlene Rosa; SILVA, Ileizi Fiorelli. (orgs). **O estágio na licenciatura: a formação de professores e a experiência interdisciplinar na Universidade Estadual de Londrina**. Londrina: UEL, 2009.

RÜSEN, Jörn. **Humanismo e didática da História**. W.A. Editores: Curitiba, 2015

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História**: Uma teoria da história como ciência. (Trad. Estevão de Rezende Martins). Brasília: Ed. UFPR, 2015.

RÜSEN, Jörn. "Como dar sentido ao passado. Questões relevantes de metahistória" (Trad. Valdeci Araújo e Pedro S. P. Caldas). In: **História da Historiografia**, no. 2, 163-209. 2009

RÜSEN, Jörn. "Cultura: universalismo, relativismo ou o que mais?". (Trad. Oaniel Carlos Knoll). **História & Ensino**, v. 18, n. 2, 281-291. 2012

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido**. Orientações entre o hoje e o amanhã. Petrópolis: Vozes, 2014.

RÜSEN, Jörn. Entrevista – Jörn Rüsen. Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história. Realizada por Marília Gago. **Revista de História Hoje**, v. 5, nº 9, p. 159 — 170 – 2016

RÜSEN, Jörn. **História Viva**: Formas e funções do conhecimento histórico. (Trad. Estevão de Rezende Martins). Brasília: Ed. UNB. 2007

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. (Org). Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca & Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Ed. UFPR.2010

RÜSEN, Jörn. Narratividade e objetividade nas ciências históricas. In: **Textos de História** (Brasília), v. 4, n. 1, p. 75-102. 1996

RÜSEN, Jörn. Perda de sentido e construção de sentido no pensamento histórico na virada do milênio. **História: Debates e Tendências** (Passo Fundo, RS), Vol. 2, N. 1, p. 9-22. 2001

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da história: Os fundamentos da ciência histórica. (trad. Estevão de Rezende Martins). Brasília: Ed. UnB. 2001

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado**: teoria da história II: princípios da pesquisa histórica. Brasília. UNB, 2010

SANTOS, Valdeci Luiz Fontoura dos. **Formação contínua em serviço**: construção de um conceito a partir do um estudo de um programa desenvolvido no município de Andradina. Presidente Prudente, São Paulo, UNESP, 2005.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, M. A. M. S. Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros*. **Diálogos** (Maringá. Impresso), v. 19, p. 87-116, 2015

SCHMIDT, Maria Auxiliadora & GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **Consciência histórica e crítica em aulas de História.** - Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará/ Museu do Ceará, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A cultura como referência para investigação sobre consciência histórica:** diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica realizadas de 15 a 18 de julho de 2011, Instituto de Educação da Universidade do Minho / Museu D. Diogo de Sousa, Braga.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Consciência histórica e crítica em aulas de história.** - Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará/ Museu do Ceará, 2006.

SILVA, Janssen Felipe. Introdução: Avaliação do Ensino e da Aprendizagem numa Perspectiva Formativa Reguladora. In: _____; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAM, Maria Teresa (Orgs). **Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas:** em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SILVA, Marcos Antônio da e FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010 Tradução . . Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. In: **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro/Campinas: ANPEd-UERJ/A.Associados, n.14, maio-agosto/2000, p.61-88

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2005.

ZABALA, Antoni. Capítulo III: As sequências didáticas e as sequências de conteúdo. IN: **A prática educativa.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.