

Formação de professores de história: o princípio investigativo como fundamento da prática de ensino

Marlene Rosa Cainelli*

Márcia Teté Elisa Ramos**

Maria de Fátima da Cunha***

Resumo

Pretende-se neste artigo discutir as diretrizes de funcionamento do Estágio Supervisionado do curso de História da Universidade Estadual de Londrina, no Estado do Paraná, no sentido de refletir sobre a relação teoria/prática na formação do profissional de História. Para tanto, destacam-se as diretrizes teóricas e metodológicas que fundamentam as disciplinas do curso voltadas para a formação do futuro professor de história, considerando a disciplina e seu código disciplinar como importante para a constituição da experiência dessa formação inicial. Acredita-se ser importante caracterizar também o funcionamento do estágio, suas etapas, sua organização curricular, bem como a posição do aluno frente ao estágio de história, conforme investigação de suas ideias sobre a experiência pós-regência. Partindo dos relatórios de estágio como fontes desta pesquisa, considerou-se as experiências dos graduandos do sétimo e oitavo semestre do curso de História dos anos 2010 e 2011. Visando a construção da literacia histórica, as etapas do estágio de história e a proposta didático-pedagógica para o ensino e aprendizado histórico demonstram que se procurou fundamentar conforme o princípio investigativo próprio do campo da História, segundo o modelo de aula-oficina proposto por Isabel Barca.

Palavras-chave: Formação de professores. Disciplina escolar. Estágio.

* Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do Departamento de História na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

*** Doutora em História pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Introdução

O aprender a ser professor e a forma como são institucionalizados nos cursos de formação inicial a prática de ensino e o estágio supervisionado têm gerado diversas discussões, pesquisas e debates no meio acadêmico. Segundo Mizukami (2013, p. 23):

A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo dos cursos de licenciatura e prolongam-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida. Assim, por excelência, a escola constitui um local de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência.

Sendo assim, neste artigo pretendemos contribuir para os debates sobre a formação de professores, entendendo que a complexidade da formação docente demanda reflexões em torno da articulação teoria e prática. Assim, em um primeiro momento descrevemos brevemente o funcionamento do estágio de história do curso de história da Universidade Estadual de Londrina (UEL), para depois tecer algumas considerações acerca da articulação entre pesquisa e ensino através da aula-oficina (BARCA, 2004), e finalmente destacaremos uma pesquisa sobre a experiência de estágio realizada com alunos do sétimo e oitavo semestre do curso de História da Universidade dos anos 2010 e 2011.

Fases do Estágio Supervisionado

De acordo com o regimento do curso de História da Universidade Estadual de Londrina (UEL), no Estado do Paraná, Brasil, o curso de licenciatura em História tem por meta formar profissionais para a educação, para atuar em diferentes níveis e modalidades de ensino da escolarização regular e em atividades de ensino-aprendizagem, segundo o princípio da indissociabilidade entre pesquisa e ensino, teoria e prática (UEL, 2005).

A nova matriz curricular do curso, entre outras mudanças, amplia a carga horária das disciplinas de Estágio Supervisionado, estabelecendo a reflexão acerca do ensino também nas chamadas “disciplinas de conteúdo”, através das disciplinas de “Tópicos de Ensino de História”¹.

O estágio obrigatório do curso de história desta Universidade é organizado como “supervisão direta”². O campo de estágio para desenvolvimento das atividades é preferencialmente a escola na educação básica. Outros campos e atividades de estágio também são utilizados para formação do profissional da história, pesquisador e professor, entre outros: Museu Histórico de Londrina; cursinho preparatório da UEL para o vestibular; visita monitorada a alguns ambientes localizados na UEL (Centro de Documentação e de Pesquisa/reprodução da primeira igreja de Londrina/Casa do Pioneiro) etc. Ainda, vale ressaltar que os alunos do curso de história realizam, nos quintos e sextos semestres do curso (3º ano), o estágio no Ensino Fundamental, e depois, nos sétimo e oitavo semestre (4º ano), o estágio no Ensino Médio.

O estágio supervisionado conta com algumas características que o diferenciam das outras disciplinas pelo seu estatuto teórico/prático e por efetivamente ser o momento de aplicabilidade da teoria aprendida. O estágio, em todas as suas fases, é realizado em dupla de alunos-estagiários, incluindo a fase de atuação. Entre as fases determinadas que compõem o estágio podemos destacar: a Observação, a Regência e o Relatório.

A *Observação* do campo de estágio, cujo objetivo principal é o de compreender a atividade de estágio para além de uma rotina sem significado, é organizada de forma mista ou semiestruturada: estruturada na medida em que parte de uma lista de ações a serem pesquisadas, e também não estruturada, porque examina o contexto, evento ou conjunto de atividades. A participação não pode ser considerada plena, pois os estagiários-pesquisadores procuraram não se envolver nas atividades didático-pedagógicas, por exemplo, ministrando aulas ou substituindo de alguma forma o professor titular. Assim, na fase de *Observação* há contato direto dos estagiários com a realidade da sala de aula, com relativa interação e/ou envolvimento para possibilitar a coleta de dados significativos para a análise qualitativa do contexto (JACCOUD; MAYER, 2008).

A proposta é de um trabalho que se aproxime do tipo etnográfico, seguindo as orientações de Marli André (1995), qualificado como interpretativo não reduzido ao empirismo, em que o aluno-estagiário se compromete a aprender as significações elaboradas pelos alunos, na aula de História. Esta fase compreende anotações sistemáticas e atenção ao que se passa, considerando atores (alunos), lugar (sala de aula) e atos (práticas relativas ao livro didático, às metodologias e aos recursos didáticos, à participação na aula, às reações etc.), isto é, esta fase serve para documentar ações, interações e representações que permeiam o cotidiano da prática escolar (ANDRÉ, 1995). A fase de *Observação*

compreende de 2 a 4 semanas, segundo critérios estipulados pelo supervisor de estágio e pelo professor-titular do campo de estágio.

A partir de discussões levantadas pela Educação Histórica (LEE, 2001; BARCA, 2004), que pressupõe a necessidade de conhecimento das ideias dos alunos sobre os conteúdos históricos antes de qualquer intervenção em sala de aula, os alunos-estagiários elaboram e aplicam um estudo exploratório para conhecer quais as capacidades cognitivas em história do aluno do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio. Esta fase diz respeito à formulação, aplicação e análise de um instrumento de pesquisa sobre os conhecimentos dos alunos acerca da história e, mais especificamente, dos temas ou conceitos históricos que serão trabalhados posteriormente nas regências.

Nessa fase, os estagiários são orientados a refletir sobre as regências, projetos de ensino, aulas-oficinas etc., em acordo com a concepção de que devemos, como professores de história, fomentar a literacia histórica. A expressão “Literacia histórica” é referente à construção de um modo específico de entender o mundo de acordo com a ótica da história. Seria um letramento próprio da história, um raciocínio histórico, e que, por isso mesmo, parte de procedimentos relativos à história (LEE, 2006). O termo “literacia” no sentido de “letramento” ou “alfabetização” seria uma vertente da construção da consciência histórica, mas que marca o processo de aprendizagem (BARCA, 2006). Sendo assim, os estagiários elaboram um levantamento bibliográfico sobre o conceito substantivo (tema da aula), incluindo os livros didáticos de história, em especial, aquele utilizado pela turma em que realizarão o estágio. Selecionam principalmente as fontes históricas a serem trabalhadas em sala de aula, como, por exemplo, música, história em quadrinhos, poemas, filmes, documentários, novelas, literatura, jogos eletrônicos, imagens etc., que não são apenas recursos didáticos, mas materiais constitutivos da interpretação histórica.

Dessa maneira, os estagiários produzem os Planos de Aula ou Projetos de Ensino, com a orientação do supervisor e/ou professor-titular, para serem implementados no período da regência. Essa fase pode ocorrer no primeiro ou no segundo semestre, ou em ambos. Nesse período, também se planeja quais conceitos de segunda ordem serão considerados nas aulas-regência. Toda aprendizagem envolve um processo mnemônico, mas, como já dito, os conceitos históricos são compreendidos/construídos gradualmente, a partir da relação com os conceitos prévios que o sujeito comum adquire na sua experiência (BARCA, 2004). A construção de uma literacia histórica ocorre na interdependência entre os conceitos substantivos e os conceitos de segunda ordem.

Os conceitos históricos substantivos são específicos da história e estão mais vinculados às informações históricas ou conteúdos históricos, por exemplo: Revolução Francesa, Feudalismo, Renascimento, Guerra de Canudos, Revolução Industrial etc. Enquanto que os conceitos de segunda ordem são constitutivos da cognição histórica, isto é, dizem respeito aos fundamentos teóricos e metodológicos da história, à natureza do conhecimento histórico, entre outros: explicação histórica, fontes e evidências, consciência histórica, inferência, imaginação histórica, interpretação, narrativa etc. Estes conceitos também são ligados à noção temporal, como mudança, permanência, evolução e transição (LEE, 2001).

Uma das fases que consideramos mais importantes do estágio é o que chamamos de *Regência*: pode se configurar como aulas, projetos de ensino, visitas monitoradas, oficinas etc. O fundamental é priorizar a atividade didático-pedagógica como fomento à construção do conhecimento histórico (literacia histórica). Esta fase é supervisionada de forma direta pelo professor responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado da Universidade e, na grande maioria dos casos, também pelo professor-titular da sala de aula na educação básica. A realização desta etapa ocorre no segundo semestre do ano e compreende de 2 a 6 regências para cada estagiário, conforme o tipo de atividade a ser desenvolvida e também segundo critérios do supervisor de cada dupla de aluno.

Na última fase do estágio os alunos elaboram o *Relatório de Estágio*, que consiste em uma redação de texto acadêmico pelos graduandos sobre os resultados da pesquisa de campo, o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas e os planos de aula utilizados. São partes do relatório: dados de identificação, planejamento de estágio (com planos de aula), referenciais de apoio (pressupostos teóricos e metodológicos), tema ministrado (historiografia sobre o conteúdo), observação, regência, considerações sobre as atividades de estágio, críticas e sugestões, bibliografia e anexos.

Da teoria para práxis

As experiências de Estágio Supervisionado têm merecido destaque na bibliografia atual, principalmente aquelas em que o estagiário é levado a pesquisar seu próprio campo de atuação e elaborar projetos de investigação sobre a prática docente, através da leitura e interpretação da realidade escolar. No entanto, essas atividades se condicionariam efetivamente à formação de um professor pesquisador? A literatura científica tem sugerido que professores expostos a cursos e práticas de

pesquisa em programas de formação ou aperfeiçoamento de professores tendem a apresentar uma atitude mais positiva a respeito da realização de pesquisas em sala de aula. A pluralidade de saberes necessários à formação docente leva-nos a ponderar a importância dos saberes relativos à ciência de referência para a formação do docente e à pluralidade dos conhecimentos que atuam na ação pedagógica. Sobre isso, Tardif e Raymond (2000) argumentam:

Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação. [...] Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 213).

Em nosso entendimento, a formação inicial de professores de História precisa estar articulada com a realidade das escolas públicas que apresentam problemas graves centrados na dificuldade que os alunos têm tido na leitura, interpretação e redação de textos históricos. Essas dificuldades se tornam mais complexas particularmente pelo fato de que a maioria dos professores de História, em escolas públicas, tem no manual didático selecionado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) uma das únicas fontes de acesso à historiografia e a documentos históricos, por isso a necessidade de um “diagnóstico” desse universo, pela pesquisa, para fundamentar um “prognóstico”, ou seja, pensar ações futuras para possibilitar a literacia histórica.

No Estágio Supervisionado em História da Universidade Estadual de Londrina existem duas linhas de investigação e atuação, mas que podem ser trabalhadas na sua confluência. Seriam elas: os estudos da cognição e da Educação Histórica. Segundo Caimi (2009), atualmente podemos dizer que os estudos sobre os processos do pensar e do aprender, em suas diversas vertentes, acentuam o papel ativo dos sujeitos/alunos em seus percursos de aprendizagem. Da mesma forma, essas duas linhas apontam o protagonismo do professor na promoção de situações educativas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades de pensamento. A autora entende que as duas linhas de investigação teriam mais pontos em comum do que diferenças. Para ela, os Estudos da Cognição, embora se situem em zona fronteira entre a epistemologia da história e a psicologia cognitiva, tendem mais para a segunda, ao passo que a Educação Histórica dialoga mais estreitamente com os referenciais da epistemologia da história. Nessas duas linhas de investigação podemos afirmar que existe como ponto de convergência o interesse em

conhecer o que o aluno pensa sobre os conteúdos históricos e o que podemos fazer para operacionalizar tais ideias e para otimizar o aprendizado histórico.

Na primeira fase do estágio, como já dissemos, incentivamos os estagiários a aplicarem um instrumento de pesquisa com o objetivo de mapear o universo cultural e o pensamento histórico dos alunos. Essa atividade leva em conta a afirmação de Peter Lee (2001, 2003), que, na maioria das vezes, o professor de História não leva em consideração os conceitos trazidos pelos alunos para sala de aula. Esses “pré-conceitos”, segundo o autor, devem ser bem trabalhados para que os alunos percebam as diferenças conceituais e não entendam o passado como algo permanente, como uma verdade imutável. Para que isso ocorra, o professor deve saber argumentar, no sentido de que o conhecimento histórico faça sentido para os alunos. Para Lee (2001, 2003), só assim o aluno desenvolveria plenamente a literacia histórica, ou seja, a habilidade de compreensão do passado.

Levando em consideração essas questões, entendemos que a aula-oficina (BARCA, 2004) seria a melhor forma de implementação da teoria na prática, ou seja, da construção dessa literacia histórica, na medida em que apresenta uma forma de analisar a realidade pelos princípios da história, desenvolvendo o raciocínio histórico. Como paradigma educativo da aula-oficina, Barca (2004, p. 132) propõe que o aluno seja visto como agente de seu próprio conhecimento, que “[...] as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação”.

A aula-oficina se caracteriza pela exploração e análise de ideias prévias dos alunos e do consequente processo de conceptualização em aula, que se situa num ambiente construtivista (BARCA, 2004). Ainda segundo a autora, adotou-se esta expressão para se estabelecer uma demarcação em relação às aulas meramente expositivas ou falsamente ativas (em que as questões colocadas nas aulas aos alunos apelam apenas à “regurgitação” do que é previamente dado pelo professor).

Na perspectiva de mudar o conceito dos graduandos sobre a função da prática de ensino e também fazê-los pensar o estágio a partir da realidade da escola e do aluno, propõe-se desenvolver o estágio a partir dos conceitos da aula-oficina, que pensa a aprendizagem a partir do desenvolvimento de uma *cognição histórica situada*, onde aprender é um processo dinâmico, no qual a pessoa que aprende muda porque algo é obtido, adquirido, em um *insight*, habilidade, ou mistura de ambos. No aprendizado histórico, a “história” é obtida porque fatos objetivos, coisas, que aconteceram no tempo, tornam-se uma questão de conhecimento consciente, ou seja, eles tornam-se subjetivos, internalizados (SCHMIDT, 2009).

Tendo como pressuposto que o espaço escolar é um local de diversidades, a aula-oficina parte do pressuposto que a aprendizagem em história acontece na articulação entre os conhecimentos prévios e os conteúdos que se trabalha em sala de aula, pensando os conteúdos como parte importante do cotidiano escolar, não como estanques no livro didático, mas em permanente mutação. Como afirma Bezerra (2003), os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, mas meios básicos para constituir “competências” ou habilidades cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações.

Dessa forma, a aula-oficina busca desvendar quais conhecimentos em história os alunos julgam significativos. Tentando perceber como este exterioriza o conhecimento ao ser questionado de forma distante das cobranças institucionalizadas de avaliação, como, por exemplo: a prova, os questionamentos e as tarefas “valendo nota”. A aula-oficina tem o objetivo de entender as relações que alunos e professores estabelecem com o conhecimento histórico, com os conceitos e as categorias históricas, assim como as ideias substantivas e ideias de segunda ordem da disciplina de história. A relação ensino-aprendizagem da história se estabelece na forma pela qual o trabalho com fontes, as estratégias de ensino, os materiais didáticos, os objetos históricos, entre outros, colaboram para a formação ou reelaboração das ideias históricas e da consciência histórica de alunos e professores.

A aprendizagem da história, dessa forma, leva em consideração não os conteúdos dados como naturais para a história, mas sim as narrativas sobre os acontecimentos, vinculando o narrar a experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural da orientação para vida prática contemporânea (RÜSEN, 2001).

Assim, tendo como base o pressuposto teórico de que para se ensinar história é preciso direcionar o olhar e as questões diárias ao que podemos denominar de questões históricas, ou, como afirma Rüsen (2007), “cultura histórica”, no sentido da experiência no tempo, tentamos estabelecer nas atividades do estágio supervisionado um diálogo temporal além da aparência, a partir do contato com fontes diversas (evidências cotidianas, objetos antigos, casas antigas, entrevistas etc.) e, continuamente mediados pela intervenção dos estagiários-pesquisadores, procuramos dar condições para o aluno conseguir/aprender a pensar historicamente.

Nesse sentido, a aula-oficina é essencial para que os estagiários consigam fomentar nos alunos do Ensino Fundamental e Médio a capacidade de “perguntar” às fontes históricas como eram os homens de outros tempos. Como afirma Hobsbawm (1998), o que importa à História e ao historiador não é o presente enquanto objeto, e sim a diferença entre os homens de outras épocas e os contemporâneos, levando os alunos a perceberem que os homens do passado fazem parte da sua

história. O mais difícil nessa tarefa talvez seja inspirar familiaridade/empatia com a história desses sujeitos tão distantes e diferentes e criar nas crianças e adolescentes o sentido de que partilham desse mesmo passado e dessa mesma história (LOWENTHAL, 1998).

O significado da experiência do estágio nas narrativas dos graduandos de História

Analisamos algumas narrativas que os estagiários, futuros professores de história, elaboraram nos relatórios finais de estágio. Todas as regências foram realizadas no Colégio Estadual José Aluísio Aragão, que funciona como Colégio de Aplicação da UEL. Os relatórios totalizaram um número de trinta e três (33) alunos no ano de 2010, e doze (12) alunos em 2011.

Nestes relatórios os alunos indicam o que o estágio supervisionado significou em sua formação considerando sua experiência. Em uma primeira seleção dessas narrativas analisamos as falas dos alunos a partir de três categorias: *muito bom*, *bom* e *razoável*. Dezoito alunos, em 2010, e onze, em 2011, consideraram o estágio como *muito bom*. Dessa forma, apresentamos alguns exemplos dessas narrativas:

A análise do estágio foi extremamente valiosa, tendo em vista que foi nossa primeira experiência em sala de aula, deixando o lado teórico e partindo para a prática. (B. e P. 2010).

Fazendo um balanço, consideramos que os resultados obtidos no Estágio Supervisionado foram bastante positivos, foi uma experiência de suma importância para nossa formação como docente. Foi à oportunidade de unir a teoria que apreendemos ao longo curso com a prática frente à sala de aula. (F. e A. 2010).

Sobre a regência foi uma experiência espetacular, ter uma noção de como é lecionar pode contribuir na escolha da nossa vida, assim como pode concretizar um sonho, o sentimento de contribuir na criação de um indivíduo e que esse indivíduo atuará em uma sociedade, ajuda em muito na continuação desse projeto, a possibilidade de fazer a diferença e deixar de respirar um pouco os ácaros de um livro para servir de exemplo para poucas pessoas é bem gratificante. (F. 2010).

A experiência de estágio que talvez tenha sido a mais marcante, pois podemos vivenciá-la em sala de aula, é a de aprendizagem significativa crítica citada por Marco Antônio Moreira. Em sala de aula podemos perceber como os alunos tendem a absorver as informações e a cultura presente nos meios de comunicação. Também percebemos que eles carregam conceitos pré-estabelecidos por essa cultura a respeito da sociedade, política e estereótipos culturais. (T. e K. 2011).

A experiência do estágio é totalmente válida, sendo a maneira de colocarmos em prática todo o conhecimento adquirido na academia, sendo um instrumento formidável

para além de ensinar os alunos, ajudar no levantamento de problemas, procurando transformar, em cada aula de história, temas e problemáticas em narrativas históricas. (E. e D. 2011).

A justificativa para a experiência ser tão positiva geralmente vem acompanhada da explicação de que foi o momento de unir a teoria à prática, ou a possibilidade de “mergulhar na prática”. A superação da teoria ou mesmo da “erudição” viria com a prática, por isso em alguns momentos os graduandos sentem que estão “*deixando o lado teórico e partindo para a prática*”, ou ainda deixando de “*respirar um pouco os ácaros de um livro*”, contudo, a ideia ainda é de que em sala de aula se realiza pela prática, a articulação com o que foi estudado no decorrer do curso de graduação, o que pode significar certa concepção de aplicabilidade ou transposição didática da ciência de referência.

Também existe a ideia de que estão fazendo diferença na vida dos alunos, formando o indivíduo, assim, existe “*o sentimento de contribuir na criação de um indivíduo e que esse indivíduo atuará em uma sociedade*”. Podemos perceber que um texto trabalhado em sala de aula sobre a categoria ausubeliana de aprendizagem significativa – “*aprendizagem significativa crítica citada por Marco Antônio Moreira*” – foi incorporado às reflexões sobre o vivido no estágio, o que demonstra a necessidade de dar sentido à teoria na relação com a prática. Também é possível ver que a atividade de se aplicar um instrumento de pesquisa sobre o conhecimento prévio do aluno – que na citação mencionada o graduando considera como sendo composto de “*conceitos pré-estabelecidos por essa cultura a respeito da sociedade, política e estereótipos culturais*” – fez com que os graduandos entendessem melhor este sujeito para posteriormente planejarem as aulas-oficinas.

Com relação a essa positividade da experiência para os graduandos, entendemos que isso atestaria a importância do momento da regência em suas trajetórias de formação. Nesse sentido, pensamos junto com Alison Paim (2007), que nos lembra que formar alguém não é um algo definitivo e muito menos realizado como se estivéssemos inseridos em uma linha de produção. Ao contrário, o “fazer-se” professor implica uma ruptura com muito do que está instalado e vem sendo praticado ao longo da história da formação de professores. Assim, segundo este autor, a formação de professores descortina-se como um imenso campo de possibilidades, em especial para pensarmos o profissional que sai da universidade com autonomia suficiente para que possa ser sujeito do processo educacional, percebendo-se como produtor de conhecimentos em conjunto com seus alunos.

Entre os onze alunos de 2010 (não tivemos nenhum aluno de 2011 nessa categoria) que consideraram o estágio como *bom* alegaram que:

Podemos dizer que essa foi uma experiência que antes de qualquer coisa, nos fez repensar sobre o que somos e o que pretendemos fazer. Durante todo o curso de história aprendemos muitas teorias, só que a prática é bem diferente. (G. J. 2010).

O primeiro contato com a profissão de professor nos pareceu, de início, um tanto quanto desconfortável [...]. De modo geral, acreditamos que a experiência do estágio nos possibilitou a oportunidade de vermos de perto como se configura essa profissão para a qual estamos nos formando. (A. e B. 2010).

Percebemos que alguns graduandos, no momento da regência, acabaram repensando suas escolhas em relação à profissão e contrastando o que leram durante todo o curso com a realidade da sala de aula que enfrentam pela primeira vez. Se a experiência, por tais razões, pareceu “*desconfortável*”, mesmo assim houve um aproveitamento da mesma, uma reelaboração da articulação entre teoria e prática, de modo a criar um pertencimento à categoria de “futuro professor de história”.

E para quatro alunos de 2010 e um aluno de 2011 a experiência pode ser considerada como *razoável*:

Ao iniciar o estágio não se observou nenhuma dificuldade que não pôde ser facilmente superada, o estágio foi realizado em um colégio com uma boa estrutura onde se conseguiu tudo com facilidade. (R. e D. 2010).

Creemos que nossa maior dificuldade se deu na elaboração das aulas, após a escolha dos conteúdos, tentando tornar simples, interessante e compreensível para os alunos o conteúdo, buscando diferenciar as aulas de História, lhes mostrando que a disciplina não se restringe a nomes e datas, levando a eles informações diversas como curiosidades cotidianas da Segunda Guerra Mundial, no desejo que estes compreendessem a História como um processo nos quais os fatos presentes estão relacionados ao passado. (J. L. e N. 2010).

A ideia é construir, dentro dessas relações, uma linguagem viva, rica e dinâmica, que traga elementos das linguagens das pessoas individuais/grupos e seja compartilhada por todos os envolvidos neste processo de ensino/aprendizagem. Um estágio de poucas aulas é pouco até mesmo para avaliar corretamente todas as variáveis envolvidas nessa dinâmica de sala de aula. Como estágio, deu e valeu, mas a superfície do problema que nos foi proposto trabalhar, mal foi arranhada. (G. 2011).

Para os alunos que consideraram a experiência como boa ou razoável, os grandes problemas enfrentados pelos mesmos diziam respeito, em grande parte, à questões relacionadas aos alunos em sala de aula, classificados como “apáticos”, “desinteressados”, “desmotivados”. Também é mencionada a heterogeneidade em relação aos níveis de compreensão dos alunos e a dificuldade que os estagiários tiveram em relacionar-se com essa situação. Nas narrativas de dois alunos podemos exemplificar essa questão:

No entanto, enfrentamos durante quase toda a experiência do estágio, uma forte apatia dos alunos. Nossas aulas foram expositivas, porém, procuramos chamar sua atenção e provocar sua participação, através de perguntas que nos auxiliassem em partir do conhecimento trazido pelos alunos, mas, ao contrário do que esperávamos, essa participação não ocorreu, ou quando aconteceu, foi muito tímido. Eles não responderam ao estímulo do filme, da primeira música, nem das explicações, o que nos deixou bastante desmotivadas. (J. e V. 2010).

Muitas dificuldades foram notadas em relação principalmente ao aprendizado, existe uma disparidade muito grande no desenvolvimento e na aprendizagem entre os alunos que compõe a sala, é necessário ações individuais, através de aulas e acompanhamento de alguns alunos que apresentam um maior grau de dificuldade em relação aos demais. (I. e S. 2010).

Acreditamos que, de forma geral, a principal diferença entre os alunos que gostaram muito da experiência, daqueles que tiveram algum tipo de dificuldade com a regência, reside no fato de que os primeiros entendem que podem aprender com os problemas durante o estágio e de que aquilo que se considera como “erro” à primeira vista pode ser repensado sob outra perspectiva. Para os outros alunos, a análise é feita ainda a partir de certa ansiedade e expectativa que foram frustradas na prática. No que tange a relação teoria/prática, para aqueles que viram a experiência como valiosa existiu uma reapropriação dos conhecimentos tidos por eles como “teóricos” durante a prática, e para os demais ocorreu quase que uma separação entre as “leituras teóricas” e a realidade do dia a dia da sala de aula.

Podemos dizer que essa foi uma experiência que antes de qualquer coisa, nos fez repensar sobre o que somos e o que pretendemos fazer. Durante todo o curso de história aprendemos muitas teorias, só que a prática é bem diferente [...]. Somos muitas vezes ambiciosos e pretensiosos ao criticar de forma desmedida os professores da nossa época da escola e aqueles que achamos ser diferentes. (G. e J. 2010).

Podemos afirmar que, quando falam das dificuldades encontradas no estágio ou daquelas que ainda podem surgir no seu futuro como profissionais, os alunos remetem ao que poderíamos considerar como certos “medos”: dominar o conteúdo, “transmitir” o conhecimento de forma clara, ou como superar o desinteresse dos alunos. Entendemos que uma possibilidade de superar esses problemas seja continuar a investir em um ensino pautado na descoberta e no vínculo estreito entre teoria e prática.

Considerações finais

Consideramos que a disciplina de Estágio Supervisionado se enquadra em uma dupla dimensão de prática e teoria, de forma a compor um quadro único de formação. O Estágio Supervisionado acaba

por confrontar-se em uma espécie de encruzilhada do conhecimento: por um lado, os conteúdos que se ocupam tradicionalmente da aprendizagem e, por outro, as que constituem a base do conhecimento que se pretende ensinar (PRATS, 2002). Esse lugar onde se enquadra o estágio pode e deve ser ocupado para mobilização dos diversos conhecimentos que são necessários à formação do profissional da História. É na prática, em sala de aula, que o graduando tem condições de “considerar a situação objetiva com que ele se depara, o local, as condições de exercício” e também as “imagens e expectativas de papéis e de comportamentos” que apresenta à sociedade (BAILLAUQUÈS, 2001, p. 42).

Neste texto apresentamos elementos para uma reflexão sobre as possibilidades de um Estágio Supervisionado articulado ao princípio investigativo, o que significa pensar a prática de ensino a partir da pesquisa no ensino de História, que integra a preocupação em conhecer os diversos sentidos que crianças, jovens e adultos vão construindo sobre a História (BARCA, 2004). Independente da fundamentação teórica – e aqui as autoras compartilham a perspectiva da Educação Histórica –, é necessário que haja uma reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico e seu papel como ferramenta para análise da sociedade e como recurso para a construção da literacia histórica e, portanto, como formação para a cidadania. O estagiário apenas procura empreender a construção da literacia histórica em sala de aula se já a construiu para si. Portanto, a docência em história está diretamente atrelada aos conhecimentos referentes à epistemologia da história.

A literacia histórica pode ser entendida como uma ponte entre a formação teórica do aluno-estagiário e o aluno do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, entendendo que o uso da pesquisa e de procedimentos pautados na ética é fundamental na experiência de formação de professores de História. A perspectiva de um ensino de história que contribua para o desenvolvimento de uma consciência histórica cidadã deve ser potencializada como um dos objetivos principais de um curso de que forma professores de História. Nesse sentido, encerramos este texto com uma fala de um aluno do 8º período noturno do ano de 2008 que narra a sua experiência enquanto aluno do curso de história, falando daquilo que foi mais significativo para ele:

No meu caso que já havia sido neonazista, aprendi a ser tolerante, o contato com várias possibilidades de interpretação da realidade, e várias culturas, abriram minha mente para uma postura crítica sem, no entanto, ser violenta. Um aprendizado para a vida, além do profissional. (T. F. S.).

Notas

¹ As disciplinas denominadas de “Tópicos de Ensino de História” foram pensadas no sentido da articulação conteúdos específicos e práticas de ensino, no sentido de proporcionar ao aluno do curso de história possibilidades de pensar os conteúdos a serem ensinados para além do tempo do estágio supervisionado.

² Para supervisão direta das atividades de estágio em seus diferentes campos de atuação. A área de Metodologia e Prática de Ensino de História conta hoje com oito professores que atuam diretamente nessas atividades.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BAILLAUQUÈS, Simoni. Trabalho das representações na formação dos professores. In: PAQUAY, Léopold et al. (Org.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

BARCA, Isabel. Aula oficina: do projeto à avaliação. In: BARCA, Isabel (Org.). *Para uma educação de qualidade. Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2004. p. 131-144.

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. *Educar*, Curitiba, PR, n. especial, p. 93-112, 2006.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de história: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 37-48.

CAIMI, Flávia Eloísa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice et al. (Org.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2009. p. 65-79.

HOBSBAWM, Eric. O sentido do passado. In: HOBSBAWM, Eric. *Sobre a história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 25-42.

JACCOUD, Mylène; MAYER, Robert. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et al. (Org.) *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 254-294.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (Org.). *Perspectivas em Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2001. p. 13-27.

LEE, Peter. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel (Org.). *Educação histórica e museus*. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho, 2003. p. 19-36.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, PR, n. especial, 2006.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. Tradução de Lúcia Haddad. *Projeto História*, São Paulo, v. 17, nov. 1998.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. (Org.). *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Editora da UNESP, 2013. p. 23-54.

PAIM, Elison Antonio. Do formar ao fazer-se professor. In: MONTEIRO, Ana Maria et al. (Org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007. p. 157-171.

PRATS, Joaquim. Hacia una definición de la investigación em didáctica de las ciencias sociale. *Enseñanza de las ciencias sociales*, Barcelona, n. 1, p. 81-89, mar.2002.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica*. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília, DF: Editora da UnB, 2001.

RÜSEN, J. *História Viva*. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília, DF: Editora da UnB, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga. O trabalho histórico na sala de aula. *História & Ensino*, Revista do Laboratório de Ensino de Historia. UEL, Londrina, p. 83-103, 2003.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de História e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria et all (Org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2007, p.187 - 198.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: ANPUH, 2009. 1 CD-ROM.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 21, n. 73, dez. 2000.

UEL. Universidade Estadual de Londrina. Resolução CEPE nº 40, de 9 de março de 2005. Reformula o Projeto Político-Pedagógico do Curso de História: Licenciatura, a ser implantado a partir do ano letivo de 2005. Londrina, PR, mar. 2005. Disponível em: <<http://www.uel.br/prograd/pp/documentos/historia.pdf>>. Acesso em: 22 de Maio de 2016.

Training of history teachers: the research principle as the foundation of teaching practice

Abstract

The purpose of this article is to discuss the operating guidelines of supervised internship, of the history course at the Universidade Estadual de Londrina, UEL, Paraná, Brazil, it also aims to reflect on the relationship between theory/practice in the professional training of history. In order to do this, it is necessary to highlight the theoretical and methodological guidelines that establish the basis of the disciplines aimed at the formation of the future history teacher, considering the discipline and its disciplinary code as being important to establish experience in initial formation of History teachers. It is also important to characterize the operation of the training period, its phases, and curriculum organization, the position of the student facing the training period of history, as well as the search and investigation of their ideas on post-regency experience. Starting from the stage reports as a source of this research, the experiences of students in seventh and eighth semester of the history course of the 2010 and 2011 years were considered. For the construction of historical literacy, the steps of the history internship and didactic and pedagogical approach to teaching and historical learning demonstrate that the self-History investigative principle was based according to the class-workshop model proposed by Isabel Barca.

Keywords: Teacher Training. School Discipline. Coaching.

Marlene Rosa Cainelli

E-mail: cainelli@uel.br

Márcia Teté Elisa Ramos

E-mail: mtete@uel.br

Maria de Fátima da Cunha

E-mail: dacunhafatima@gmail.com

Formación de profesores de historia: el principio investigativo como fundamento de la práctica de enseñanza

Resumen

Este artículo tiene como objetivo discutir las directrices para el funcionamiento de las prácticas [residencias] del Curso de Historia, de la Universidad Estadual de Londrina, Paraná, Brasil, con el fin de reflexionar sobre la relación entre la teoría y la práctica en la formación profesional de historia. Siendo así se destacan las disciplinas teóricas y metodológicas que fundamentan las disciplinas del futuro profesor de historia, teniendo en cuenta la disciplina y su código de disciplina tan importante para la formación inicial del profesorado. También consideramos importante caracterizar el funcionamiento de la práctica, sus etapas, la organización curricular, la posición del estudiante en relación a la práctica de la disciplina historia, y sus ideas acerca de la experiencia realizada al final de las actividades de formación. A partir de los informes de la formación como fuente de nuestra investigación, partimos de las experiencias de los estudiantes de séptimo y octavo semestre de la carrera de historia de los años 2010 y 2011. Nuestra investigación está de acuerdo con la propuesta de lección-taller de Isabel Barca para comprender las etapas de la formación del profesorado así como la propuesta de enseñanza y aprendizaje de la historia para construir el conocimiento histórico.

Palabras claves: Formación de profesores. Profesorado de Historia.

Recebido em: 14/8/2014

Aprovado em: 1/6/2015