

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE

HISTÓRIA: relação teoria e prática¹

SUPERVISED TRAINING DURING THE EDUCATION OF HISTORY TEACHERS:

relation between theory and practice

Astrogildo Fernandes Silva Júnior²**Resumo**

O objetivo deste estudo consiste em analisar a relação teoria e prática no estágio supervisionado, por meio dos relatos dos futuros professores, alunos do sexto período do curso de História na Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal. Foram levantados os seguintes questionamentos: como esses sujeitos avaliam a relação teoria e prática por meio do estágio supervisionado? o que dizem sobre a experiência da primeira regência no decorrer do estágio? Utilizamos, para a análise, os artigos produzidos pelos 13 estudantes que concluíram a disciplina Estágio Supervisionado II, no segundo semestre de 2011. Os resultados deste artigo revelaram a importância da graduação em suas vidas e a potencialidade do Estágio Supervisionado na aproximação entre teoria e prática e, assim, as contribuições na formação dos futuros professores.

Palavras-chave: Formação de professores. Estágio Supervisionado. Ensino de História; Teoria e Prática. Futuros professores.

Abstract

The objective of this study consisted in analyze the relation between theory and practice during supervised training from undergrad students of the sixth period of the History Graduation Course from Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal. The following questions were raised: How do these individuals evaluate the relation between theory and practice during the supervised training? What do they tell about the first experience in class during the training? We made use of the manuscripts written by 13 students that concluded the discipline Estágio Supervisionado II from the second semester of 2011 in order to make some analysis. The results revealed the importance of the University in their lives and also brought about the potentialities of the supervised training to bring together theory and practice and thus, contributing to the future teachers education.

Key-words: Teacher education. Supervised training. History teaching. Theory and practice. Future teachers.

¹ Este artigo é resultado de estudos realizados em pesquisas financiadas pelas seguintes agências de fomento: FAPEMIG/ CAPES/CNPq Editais: MCTI/CNPq/MEC/CAPES n. 18/2012 e 13/2012 Pesquisa na Educação Básica Acordo CAPES e FAPEMIG; FAPEMIG Universal/2013.

² Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Professor no curso de História da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal - FACIP/UFU. Atua no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia na linha de pesquisa "Saberes e Práticas Educativas". E-mail: silvajunior_af@yahoo.com.br

1. Introdução

Entendemos a atividade docente como práxis. Para Marx e Engels (1989), práxis é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (práxis). Nesse sentido, a relação teoria e práxis é teórica e prática; prática na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente, a atividade revolucionária, uma vez que essa relação é consciente. Segundo Pimenta (2001), a prática não se constitui apenas com a aplicação direta de dados da teoria, ou seja, a relação teoria-prática não é causal nem determinista, mas se constitui como processos complexos que se influenciam mutuamente.

O debate entre teoria e prática nos remete à formação de professores. Prevaleceu, ao longo de todo o século XX, o modelo da racionalidade técnica (3 + 1), ou seja, três anos de teoria e um ano de prática, fundamentando-se na concepção herdada do positivismo. Segundo esse modelo, a atividade profissional é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução dos problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos derivados da investigação. É caracterizado por uma divisão hierarquizada entre os que pensam e os que executam, entre os produtores e os consumidores de saberes, entre os pesquisadores e os professores, entre a teoria e a prática, que se relaciona com a perspectiva positivista de conceber o mundo.

De acordo com Paim (2005), a crítica generalizada à racionalidade técnica, modelo pelo qual a formação de professores não foi capaz de prepará-los para lidar com situações novas, ambíguas e confusas, fez emergir várias concepções alternativas sobre o papel do professor como profissional: Professor Pesquisador, Professor Reflexivo, Intelectual Transformador, Professor Autônomo. Nesse modelo formativo, o professor é concebido como um profissional reflexivo, cujos saberes vão-se constituindo no tempo, pela reflexão na e sobre a prática, no confronto com os outros atores sociais do ato educativo e em diálogo com as condições de trabalho, aproximando-se da proposição de que teoria e prática são indissociáveis.

Acreditamos que a sala de aula pode ainda ser considerada como espaço privilegiado de aprendizagem, espaço possível de articulação entre teoria e prática, mesmo nas sociedades avançadas em que dominam as tecnologias de comunicação e informação. Dessa forma, consideramos relevantes os seguintes questionamentos: como o estágio supervisionado pode

contribuir para a formação de futuros professores de História? Como esses sujeitos avaliam a relação teoria e prática por meio do estágio supervisionado? O que dizem sobre a experiência da primeira regência no decorrer do estágio? Nos limites deste texto, temos como objetivo analisar a relação teoria e prática proporcionada no estágio supervisionado por meio dos relatos dos futuros professores, alunos do sexto período do curso de História na Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP/UFU.

2. A proposta do Estágio e o perfil dos estudantes

A ementa da disciplina Estágio Curricular Supervisionado II enfatiza a relação pedagógica professor-aluno e o ensino de História, reforçando a importância da aplicação de diferentes metodologias de ensino, análises de práticas pedagógicas e de planejamentos de ensino articulados às propostas do ensino público fundamental. Como objetivos da disciplina, ressaltamos: planejar as aulas que serão ministradas nas escolas de Ensino Fundamental; aplicar metodologias de ensino diversificadas; compreender a experiência didática como parte do processo de construção do pensamento e conhecimento histórico; socializar as atividades e resultados individuais vivenciados no período de regência e estimular uma reflexão conjunta sobre o ensino de História, que desenvolva a criatividade e criticidade; problematizar as condições de formação e de atuação dos professores de História na atualidade, bem como retomar as discussões conceituais estruturantes da pesquisa e narrativa histórica, tais como as noções de tempo/espaço, o uso de categorias analíticas (gênero, classe, raça), políticas educacionais, formas de avaliação; elaborar um artigo monográfico, no qual o aluno descreve e analisa as experiências vivenciadas nas atividades do estágio.

Ao longo do semestre, os estudantes observaram 19 aulas de História nas escolas campo de estágio e ofereceram uma regência. A escolha da turma e do tema a ser trabalhado foi discutida com o professor, supervisor de estágio da escola campo. Depois dessa etapa, o aluno apresentava o plano de aula para o professor de Estágio, para os ajustes finais. Todas as aulas foram acompanhadas pelo professor da disciplina. No decorrer das aulas, na universidade, foram discutidos textos referentes à formação do professor de História, às diferentes linguagens da cultura contemporânea e a apropriação do ensino de História, a relação entre o ensino de História e a formação para a cidadania, os usos do livro didático, dentre outros.

Também foram realizadas três oficinas na universidade. Na primeira, cada aluno simulou uma aula, deixando claro o ano do ensino fundamental que seria trabalhado. A aula foi filmada e, posteriormente, discutida entre os alunos. Na segunda, foi efetuado um estudo sobre diferentes coleções de livros didáticos do ensino fundamental e cada dupla apresentou um parecer sobre a coleção analisada. Na terceira oficina, foi realizada, também em dupla, a elaboração e exposição de um plano/projeto de aula(s), utilizando uma ou mais das linguagens da cultura contemporânea. Por fim, houve a elaboração de um artigo monográfico e a avaliação da disciplina.

Matricularam-se na disciplina 17 alunos, porém apenas 13 concluíram, sendo 7 do sexo feminino e 6 do masculino. Apresentamos os sujeitos, colaboradores da investigação, registrando o nome, idade, raça/etnia, estado civil, se trabalham ou não e se participam de projetos na universidade.

Samuel Oliveira e Silva: 24 anos; pardo; solteiro; não trabalha, participa do Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência - PIBID. Esther Rosa de Brito: 36 anos; negra; casada; trabalha como enfermeira e participa do PIBEX - Programa Institucional de Bolsas de Extensão. Luana Ferreira Santana: 20 anos; branca; solteira; participa do PIBID. Jurandir Ribeiro Muniz: 21 anos; solteiro; não trabalha e não participa de nenhum projeto. Layra de Sousa Cruz Sarmiento: 23 anos; negra; solteira; não trabalha e participa do Programa de Educação Tutorial - PET, mas não como bolsista. Cristiele Maria de Souza Nascimento: 23 anos; considera-se multiétnica; solteira; não trabalha; não participa de nenhum projeto da universidade. André Luiz Parreira: 41 anos; branco; divorciado; trabalha na empresa Eletrotil e não participa de projetos remunerados na universidade. Guilherme Carrijo Maciel: pardo; trabalha como Representante Comercial da BC SERASA-EXPERIAN; não participa de projetos na universidade. Adair Fernandes David Júnior: 26 anos; pardo; não trabalha; participa do PIBID. Bruno Taumaturgo Bandeira: 20 anos; branco; solteiro; não trabalha; já participou de dois projetos de extensão e atualmente do PET. Maria Angélica da Costa Silva: 22 anos; branca; solteira; Bolsista do PET. Camila Aparecida Nogueira dos Santos: 20 anos; parda; solteira; participa do PIBID. Ayanne Aretha Costa Ferreira: 26 anos; branca; casada; não trabalha e nem participa de projetos remunerados.

3. O que dizem os futuros professores de História

Os artigos consistiram em narrativas dos graduandos, discorrendo sobre os aspectos de suas histórias de vida e a escolha pelo curso de História; reflexões procurando relacionar os textos estudados ao longo da disciplina com a realidade vivenciada na escola campo de estágio; apresentação e análise da regência e, por fim, as considerações finais. De acordo com Fonseca (2006), o trabalho com as narrativas nos remete às relações entre o conhecimento e a vida humana, medidas pela categoria da experiência humana.

Os treze graduandos que concluíram a disciplina narraram diferentes experiências de vida. Onze desses realizaram seus estudos em escolas públicas, e dois passaram também por escolas particulares. Apenas quatro estudantes estudaram, ao longo do ensino fundamental e médio, em escolas de Ituiutaba; três iniciaram suas vidas escolares em outras cidades e concluíram o ensino médio em Ituiutaba; dois foram alunos de uma cidade vizinha: Capinópolis, e quatro vieram de outras cidades, como Goiana, Brasília e Maceió.

Sobre a escolha pela graduação em História percebemos que se deu por diferentes motivos. Adair, Esther, Luana, Layra e Maria Angélica destacaram a influência de professores de História no decorrer do ensino fundamental e/ou médio. Retomamos um trecho da narrativa da estudante Layra:

(...) desde o ensino médio, as questões do passado e a reconstituição das histórias que me antecederam foram provocativas. Sempre achei mágica a postura do professor de História, que parece nos levar para outros tempos e outros espaços e que usava da sua retórica para nos contar aquilo que, por vezes, não refletimos. (Layra, 2011).

As narrativas revelam sinais de que os professores de História usavam a arte da sedução para ensinar História. Despertavam o interesse dos estudantes e buscavam relacionar a história com a vida dos alunos. Esses professores contribuíram para a escolha da graduação e podem contribuir na maneira de ensinar dos futuros professores. Concordamos com Castanho (2001), ao afirmar que a identidade docente é influenciada por professores marcantes.

Além da influência de antigos professores de História, as narrativas expuseram outros motivos que levaram à escolha do curso. Camila e Bruno participaram de uma palestra realizada nas escolas de ensino médio com professores e estudantes do curso de História, a partir daí, sentiram-se motivados em prestar o vestibular para História. A aluna Cristiele

observou, no curso, a possibilidade de uma formação política, por isso, abandonou a Licenciatura em Pedagogia e iniciou em História. Ayanne era aluna do curso de arquitetura na cidade de Maceió, veio com o marido para a região do Pontal, por motivos de trabalho, e, como não havia o curso de Arquitetura, e gostava muito de História da Arte, decidiu por fazer a graduação em História. Jurandir e Guilherme sempre tiveram facilidade e gosto pela disciplina. André prestou o vestibular em História, depois de tentativas frustradas em outros cursos. Samuel foi o único que, desde o ensino médio, se interessava pela docência; a escolha pela História se deu depois de refletir muito e preferir as Ciências Humanas em relação às outras.

Sugerimos que, na segunda parte do artigo monográfico, os alunos estabelecessem relações entre os textos estudados ao longo da disciplina com as experiências vividas no decorrer do estágio na escola-campo.

Sobre a relação entre teoria e prática, a análise das narrativas registradas nos textos revelou que alguns graduandos tiveram dificuldades em seguir a orientação. Cinco trabalhos se prenderam à descrição da escola campo de estágio, detalhando, em tópicos, os dados da escola, tais como: tempo escolar; espaço escolar; tempo da sala de aula e espaço da sala de aula. Em seguida, apresentaram alguns momentos vividos no decorrer do estágio, porém sem se aprofundar nas relações com os textos estudados em sala de aula. Um artigo, que também fugiu da proposta inicial, descreveu cada uma das regências assistidas, registrou algumas críticas sobre as aulas da professora regente, principalmente quanto ao uso exclusivo do livro didático, mas pouco a relacionou com autores estudados no curso de graduação.

Os seis artigos supracitados apresentaram indícios de que a relação teoria-prática ainda não está tão explícita para esses graduandos. Talvez um caminho possível possa ser o estímulo à escrita e à reflexão sobre as aproximações e os distanciamentos entre o espaço acadêmico e o espaço na escola na educação básica.

Os outros sete textos conseguiram formular o diálogo entre as experiências ocorridas na escola campo com os estudos realizados no Curso de História, particularmente, na disciplina Estágio Supervisionado II. O artigo da estudante Maria Angélica deteve-se, sobretudo, nas reflexões sobre o conceito de cultura escolar e a relação com a escola campo de estágio. Recorreu, também, aos estudos de Michel Foucault para fundamentar sua análise. Retomamos a narrativa da aluna:

[...] notamos pela arquitetura da instituição, com janelas amplas, com cercados ao invés de muros, que permitem a visão de quem está de fora dela, e principalmente, para dentro da escola, acarretando tanto à direção e à supervisão, como aos demais colaboradores e alunos a constante vigilância, nos lembra o modelo do panóptico. (Maria Angélica, 2011).

Por meio da narrativa, podemos identificar os cuidados da aluna em compreender os mecanismos da disciplina, que caracterizam o espaço escolar da escola campo de estágio. Para Maria Angélica, a maior preocupação dos professores é com o comportamento dos alunos, procurando conter a indisciplina, por meio da vigilância constante, porém pouco é oferecido, em termos de aulas mais interessantes. Assim, justifica o projeto de sua regência, que consistiu em uma visita ao MUSAI – Museu Antropológico de Ituiutaba.

Os estudantes Guilherme, Jurandir e Bruno realizaram o estágio supervisionado na Escola Estadual Governador Israel Pinheiro, acompanhados pela professora Patrícia (professora de História da escola campo de estágio). De forma geral, os três frisaram o quanto aprenderam nesse período.

As narrativas desvendam a importância do professor supervisor na escola campo de estágio na formação dos futuros professores. A professora Patrícia mostrou, na sua prática, que é possível ensinar História de forma atraente e agradável. Utilizava o livro didático bem como diferentes linguagens da cultura contemporânea, e dessa forma, atraía a atenção dos alunos e despertava o seu interesse em aprender História. Em particular, a narrativa de Bruno revela que a professora mobiliza diversos saberes em sua prática docente. De acordo com Tardif (2002),

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (p. 11).

O saber é relacional. Corroboramos Fonseca (2005), ao afirmar que ensinar História requer um diálogo permanente com diferentes saberes, produzidos em diferentes níveis e espaços. De acordo com a autora, os saberes que dialogam no interior do processo educativo, em sala de aula, são procedentes de diversas fontes. Os saberes científicos provenientes das pesquisas historiográficas, educacionais e áreas afins; os saberes docentes vindos das disciplinas, curriculares, profissionais, os saberes da experiência; os saberes históricos escolares que chegam via livros e variados materiais escolares; os saberes da vivência dos

alunos; diferentes saberes sociais, dos espaços de trabalho e lazer, das manifestações culturais, dos espaços religiosos e muitos outros saberes. Enfim, todos esses saberes em ação na sala de aula, mediados pela ação dialógica dos sujeitos (alunos e professores), são reconstruídos no processo de ensino/aprendizagem da História.

Os textos dos estudantes Samuel, Layra e Esther realçam os desafios de ensinar História na educação básica nas escolas públicas. A narrativa de Samuel reforça a necessidade da formação continuada para o professor como possibilidade de enfrentar os desafios contemporâneos no processo de ensinar História, de forma a contribuir na formação cidadã, pois o espaço da sala de aula é extremamente complexo e dinâmico. As estudantes Layra e Esther verificaram no estágio a resistência dos alunos em estudar História. O que nos remete à importância do professor em mobilizar os alunos e, assim, despertar o interesse pela disciplina. Lembramos que a educação escolar comprometida com a transformação da realidade deve estar ligada ao contexto atual, porém não podem desprezar aspectos relevantes da tradição. Concordamos com Arendt (1972), ao afirmar que a educação, no sentido amplo da palavra, está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humanas. O ofício do professor é o de ser mediador entre o velho e o novo, desse modo, sua profissão exige um respeito extraordinário pelo passado e uma visão crítica da realidade presente.

Ao exercitarem o diálogo entre o que estudaram na teoria e que vivenciaram na prática, os futuros professores demonstraram senso crítico e vislumbraram possibilidades. Esse mesmo exercício foi pedido ao apresentar e analisar a regência. Acreditamos na relevância de o professor, e do futuro professor, refletir sobre sua prática. A narrativa consiste em um caminho para efetivar essa reflexão.

Sobre as regências vivenciadas pelos futuros professores, optamos por apresentá-las em blocos, buscando aproximações nas aulas desenvolvidas. Lembramos que todas as regências foram realizadas em escolas públicas (da rede municipal ou estadual) no ensino fundamental. Dos 13 estudantes, dois não ministraram suas aulas em turmas regulares. O aluno Adair não conseguiu marcar sua regência nas turmas em que realizou o estágio de observação. Como ele fazia parte do Projeto PIBID, desenvolvido na mesma escola em que estagiou, consentimos que a oficina, que seria ministrada com os alunos do nono ano, substituísse a regência. Participaram trinta alunos do nono ano do ensino fundamental. A oficina teve como objetivo compreender a imagem como fonte histórica.

O estudante André Luiz teve dificuldades de conciliar sua regência, por um lado, por ser aluno trabalhador, por outro, pela complexidade do espaço escolar, pois, depois das observações realizadas, não conseguiu marcar sua aula em função das provas bimestrais, avaliações externas, dentre outros motivos. Sendo assim, a regência do graduando se deu na própria universidade e em aula apresentada pelo professor (docente da instituição superior). O objetivo de seu plano de aula era discutir a importância do Patrimônio Cultural Imaterial como possibilidade de compreender as expressões de vida e tradições, que comunidades e indivíduos recebem de seus ancestrais e passam conhecimentos para os seus descendentes. Sua proposta foi de aula expositiva dialogada com estudantes do oitavo ano do ensino fundamental. A simulação de sua aula revelou que o aluno conhecia o assunto proposto, porém não expôs indicação de avaliação. Chamamos a atenção do estudante para a importância da avaliação no processo de ensino e de aprendizagem. Defendemos o viés qualitativo da avaliação sobre o que é ensinado e aprendido. É importante que o professor acrescente, em sua prática pedagógica, as práticas avaliativas formativas e contínuas. Dessa forma, alicerçar-se uma perspectiva dialógica, mediadora e formativa, abrindo caminhos para uma aprendizagem significativa.

Quatro graduandos definiram suas regências com os professores da escola campo, tendo optado por temáticas específicas do livro didático adotado. Luana trabalhou com o tema “Independência do Brasil” com uma turma no oitavo ano do ensino fundamental. Produziu um pequeno texto descrevendo o processo histórico que desencadeou a independência do país. Seu objetivo foi problematizar o conceito de independência. Propôs, como avaliação, a produção de um pequeno texto no qual o aluno deveria narrar o que ele entendeu por “independência” e a análise de duas diferentes imagens que retratavam a independência do Brasil.

A regência da aluna Camila foi com uma turma de nono ano do ensino fundamental, sua temática: “Reformas de Bases no Governo João Goulart (1961-1964)”. Sua regência ocorreu tranquilamente, acreditamos que um dos fatores que contribuiu para isso foi a clareza de sua exposição, pois ela delimitou seu objetivo, buscou a participação dos alunos e encerrou com a avaliação, que procurou articular passado e presente. De acordo com a estudante, dos trinta e cinco alunos presentes, vinte e seis fizeram as atividades. Desses, vinte e dois compreenderam as reformas de base no governo de João Goulart, e apenas quatro conseguiram articular o passado com o presente.

A graduanda Esther trabalhou com uma turma de oitavo ano do ensino fundamental. De acordo com sua narrativa, a supervisora da escola campo solicitou que a aula deveria seguir o livro didático, para não “atrapalhar” a sequência de suas aulas. Em sua narrativa, Esther também comentou sobre sua insegurança, a agitação da sala, porém considerou que seus objetivos foram parcialmente alcançados. Preparou um texto sobre o recorte temático abordado, os alunos fizeram a leitura em voz alta e a estagiária sempre que podia instigava comentários. De acordo com a graduanda, os alunos demonstraram euforia por não utilizar o livro didático. Como avaliação de sua aula, pediu a construção de um texto diferenciando Monarquia de República. Houve resistência por parte de alguns alunos, que afirmaram não conseguir escrever com suas próprias palavras, evidenciando a ausência dessa prática no cotidiano de suas aulas de História.

A estudante Ayane, seguindo as orientações da professora da escola campo, preparou sua regência, com uma turma do sétimo ano, dando continuidade no conteúdo trabalhado pela professora: “Luxo e Pobreza em Minas Gerais, no período colonial”. A estagiária seguiu as orientações da professora ao seguir o livro didático e usou criatividade ao incorporar o poema como fonte e não apenas como ilustração. Quanto ao trabalhar com a linha de tempo, consideramos de extrema relevância no aprendizado histórico. Nas aulas de História, é importante que o professor desenvolva a noção de tempo rompendo com a ideia de continuidade e evolução, igual e único para toda a humanidade, e priorize o esforço de perceber a descontinuidade das mudanças. De acordo com as orientações dos PCN, ao estudar as noções de tempo, é oportuno refletir sobre os diferentes níveis e ritmos de durações temporais. Durações relacionadas à percepção dos intervalos das mudanças ou das permanências nas vivências humanas. Para Pagès e Santisteban (2008), a compreensão da temporalidade é fundamental para uma educação democrática. Destacam elementos como: entender o presente, tomar decisões e pensar o futuro.

Os alunos, Jurandir, Guilherme e Bruno, que estagiaram com a professora Patrícia, tiveram liberdade de escolher a temática, pois a professora, depois da primeira quinzena de novembro, já havia trabalhado todo o conteúdo programático. A professora sugeriu uma turma de oitavo ano para realizarem a regência. No decorrer das observações, os alunos procuraram identificar temáticas que mais interessariam à turma. Bruno decidiu ensinar sobre o “Capitalismo”. Jurandir e Guilherme marcaram suas aulas no dia em que a professora tinha

dois horários na turma. Optaram em trabalhar com a “Segunda Guerra Mundial” e “Guerra Fria”.

De acordo com Bittencourt (2005), um dos maiores desafios dos professores de História, na atualidade, é de diversificar as fontes utilizadas na sala de aula. Esse assunto foi recorrente nas aulas de Estágio Supervisionado II, talvez por isso, o estudante Bruno tenha proposto utilizar o filme, porém o resultado não foi o esperado, e sua primeira experiência revelou a complexidade do espaço escolar. A escola estava em reforma e a biblioteca, local que também era utilizado para projetar filmes, não pôde ser usada. O projetor multimídia foi levado para a sala de aula, mas a claridade comprometeu a apresentação. De acordo com o estagiário, os alunos assistiram ao filme na tela do computador. Além disso, não foi possível aplicar o questionário planejado em função do tempo. Bruno afirmou que amadureceu em função da sua regência e seu “olhar” sobre a escola modificou. Compreendeu um pouco mais sobre a realidade, a cultura e a dinâmica do espaço escolar. Esse fato remete-nos aos ensinamentos de Miranda (2009), ao defender a importância de sensibilizar os jovens estudantes de que o saber histórico escolar diferencia-se, significativamente, em sua natureza e organização daquilo que constitui os princípios observados na ciência de referência. Em outras palavras, isso denota que a História ensinada na escola não corresponde à mera transposição didática dos elementos constituídos no âmbito da historiografia.

As regências de Jurandir e Guilherme foram pensadas a partir dos interesses dos alunos. Iniciaram suas aulas com problematizações, instigando a participação dos estudantes. A análise das narrativas revela sinais de aproximações aos PCN, pois o documento defende a necessidade de reformular os conteúdos, priorizando a construção de problematizações históricas. Recomenda a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas. Reforça a importância de recuperar a vivência pessoal e coletiva dos estudantes. Na escolha dos conteúdos, a proposta dos PCN é propiciar aos alunos o dimensionamento de si mesmos e de outros indivíduos e grupos em temporalidades históricas. Os conteúdos devem sensibilizar e fundamentar a compreensão de que os problemas atuais e cotidianos não podem ser explicados unicamente a partir dos acontecimentos restritos ao presente. Requerem questionamentos ao passado, análises e identificação de relações entre vivências sociais no tempo.

No decorrer das aulas do Estágio Supervisionado, insistimos na afirmação de que a História, ao ser ensinada e aprendida, pode também ser fonte de prazer. Isso não quer dizer

que o ensino de História deva ser apenas, ou principalmente, uma arte de sedução, mas, provavelmente, deve começar desse modo, quando o objetivo é seduzir os jovens estudantes para o campo da História. Concordamos com Pais (1999), ao argumentar que a cientificidade da História não impossibilita que essa se arme com estratégias de sedução. Nessa perspectiva, os estudantes Samuel e Cristiele recorreram à análise de canções; Maria Angélica organizou uma visita ao museu da cidade e Layra confeccionou um tabuleiro de jogos.

Sobre a potencialidade das canções concordamos com Fonseca (2005), ao afirmar ser fundamental auscultar os interesses dos jovens estudantes. Segundo a autora, as canções não devem ser usadas como mera ilustração ou recurso de motivação da turma, mas como documentos/fontes históricas produzidas por sujeitos históricos em determinados tempos e lugares. Isso requer um trabalho, ao mesmo tempo, sensível e sistemático. O primeiro momento é o da seleção das canções, tendo em vista os temas a serem estudados, de acordo com o projeto de ensino inserido na proposta curricular e pedagógica da escola. Tanto Cristiele quanto Samuel tiveram o cuidado de selecionar canções que possibilitassem comparações com o conteúdo que estava sendo estudado. Maria Angélica demonstrou maturidade na organização de sua aula; assumiu a responsabilidade de toda a organização de uma aula passeio, tanto nos aspectos burocráticos quanto pedagógicos. Essa metodologia de ensino desperta o interesse dos estudantes, além de ser um potencializador no processo de ensino e aprendizagem. A aluna, em sua narrativa, reforça a importância do planejamento e da importância de introduzir conceitos que possibilitem o exercício da observação do registro da exploração e apropriação dos objetos expostos no museu.

Layra utilizou criatividade, criou um jogo de tabuleiro e organizou a turma em grupos. Afirmou que, de forma geral, a maior parte da turma participou ativamente de sua proposta de trabalho, porém lamentou o não envolvimento de um pequeno grupo de alunos. Defendemos a insistência, por parte dos professores, em desenvolver atividades em grupo, pois acreditamos que, no espaço complexo, diverso e plural que caracteriza o ambiente escolar, essa metodologia pode se apresentar como alternativa enriquecedora. Segundo Amaral (2006), o trabalho de grupo é uma técnica didática utilizada com a finalidade de promover a aprendizagem de determinados conteúdos, podendo ser de natureza afetiva, cognitiva ou social. De acordo com a autora, um trabalho de grupo deve buscar contemplar, ao mesmo tempo, as diferentes dimensões da aprendizagem.

Quanto à avaliação da disciplina Estágio Supervisionado II, os alunos foram unânimes em assegurar que esta possibilitou o diálogo entre teoria e prática. As diferentes metodologias de ensino abordadas foram objetos de reflexão no decorrer da observação nas escolas campo de estágio e auxiliaram no planejamento da regência dos graduandos. Registraram como ponto negativo o fato de poder trabalhar apenas uma regência, sugeriram negociações entre universidade e escola com o intuito de possibilitar ao estagiário um número maior de aulas ou desenvolvimentos de projetos.

4. Considerações finais

Com intuito de conhecer o que dizem os futuros professores sobre a relação teoria e prática proporcionada, pelo Estágio Supervisionado, analisamos suas narrativas registradas no artigo monográfico, requisito da avaliação da disciplina Estágio Supervisionado II do Curso de História da FACIP. O primeiro aprendizado desse exercício foi sobre aspectos da história de vida desses sujeitos. Por meio de suas vozes, identificamos a importância da graduação em suas vidas. A conquista de estudarem uma Universidade Federal representou, para muitos, superação. A escolha pelo Curso de História se deu por diferentes motivos, mas o interesse em ser professor, antes de iniciar o terceiro grau, foi manifestado por um único aluno. Confirma-se, assim, que não nascemos, mas, nos tornamos professores, ou seja, revela-se a importância da formação inicial. Nesse processo, a disciplina Estágio Supervisionado pode ser significativa.

Conforme Pereira e Hermeto (2009), o estágio supervisionado é uma das atividades mais tradicionais de aproximação do aluno à realidade profissional. Em termos formais, ele implica, necessariamente, uma relação entre três sujeitos: o professor em formação (aluno de uma instituição de ensino superior); o professor universitário (docente da instituição de ensino superior onde o professor em formação estuda) e o professor da Educação Básica (docente na escola-campo no qual o professor em formação realiza suas atividades de estágio). Nesse sentido, o diálogo permanente entre universidade e escola, principalmente entre o professor de estágio, o professor de História da escola campo e o graduando, é basilar. Estreitar os laços entre esses espaços é imprescindível para formação do futuro professor, além de poder contribuir na formação continuada e contínua do professor da escola campo e do professor universitário, pois é uma forma de aproximação entre teoria e prática.

Comungamos com Marta Buriolla (1999), ao asseverar que o estágio é um campo de treinamento, um espaço de aprendizagem do fazer concreto, no qual um leque de situações, de atividades de aprendizagem profissional se manifesta para o estagiário, tendo em vista sua formação. É o *locus* no qual a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente.

O Estágio Supervisionado do Curso de História da Universidade Federal de Uberlândia – FACIP -, Campus Pontal, revelou potencialidades de aproximação entre teoria e prática e, assim, contribuições na formação dos futuros professores. Para os colaboradores dessa investigação, o estágio significou experiência no sentido de que Larossa (2004) nos ensina, segundo o autor, experiência não é aquilo que se passa em torno de nós, não aquilo que acontece no mundo à nossa volta, chega até nós, mas, sim, aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca e, efetivamente, nos transforma. O saber da experiência é único, irrepetível e intransferível.

A observação e a prática da regência, vivenciadas pelos colaboradores da investigação, revelou aspectos da complexidade da profissão docente, porém, para a maioria dos estudantes, seria fundamental um espaço maior para a atuação na escola. Acreditamos na importância de universidade e escola pensarem em desenvolvimento de projetos e/ou oficinas que possam ser ministrados pelos estagiários, aproximando-se, assim, da realidade escolar, pois é de nossa criatividade e de nossa ação política e capacidade de influência é que dependerá o delineamento de um processo educativo que contribua para a formação de cidadãos críticos e, portanto, na transformação da sociedade.

Referências

AMARAL, Ana Lúcia. O trabalho de grupo: como trabalhar com os “diferentes”. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações*. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

ARENDT, Hanna. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo, SP: Perspectiva, 1972.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

BURIOLLA, Marta Alice Feiten. *Estágio Supervisionado*. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1999.

CASTANHO, Maria Eugênia. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia (Org.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

FONSECA, Selva Guimarães. Aprender a contar, a ouvir, a viver: as narrativas como processo de formação. In: VEIGA, Ilma Passos (Org.). *Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações*. Campinas, SP: Papirus, 2006.

_____. *Didática e prática de ensino de história*. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: GERALDA, Corinta G.; RIOLI, Cláudia R.; GARCIA, Maria de Fátima (Org.). *Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. P. 113-132.

MARX, Karl; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo, SP: Hucitec, 1989;

MIRANDA, Sônia Regina. História, Memória e Formação de professores: desafios e perspectivas para o cotidiano de uma Didática da História. In: FONSECA, Selva Guimarães (Org.). *Ensinar e aprender história formação, saberes e práticas educativas*. Campinas, SP: Átomo & Alínea, 2009.

PAGÉS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni Fernández. Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. In: JARA, M. A. (Coord.): *Enseñanza de la Historia: debates y propuestas*. EDUCO Editorial de la Universidad nacional del Comahue (Argentina), 91-127, 2008.

PAIM, Elison Antonio. *Memórias e experiências do fazer-se professor*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

PAIS, José Machado. *Consciência histórica e identidades: os Jovens Portugueses num Contexto Europeu*. Celta Editora Lda, 1999.

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria ; HERMETO, Miriam . Encruzilhadas na Formação de Professores de História. Experiência e pobreza? In: FONSECA, Selva Guimarães (Org.). *Ensinar e aprender história formação, saberes e práticas educativas*. Campinas, SP: Átomo & Alínea, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. *O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?* 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

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