

O RELATÓRIO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DIÁLOGOS ENTRE A PRÁTICA DE ENSINO E A FORMAÇÃO DO HISTORIADOR*

Ana Carla Sabino**, Raquel da Silva Alves***

Resumo: o presente artigo tem como objetivo apresentar as habilidades mobilizadas pelos alunos do curso de licenciatura em História da Universidade Federal do Ceará na realização da disciplina de Estágio Supervisionado. Como fontes foram utilizados os relatórios das práticas docentes realizados nas escolas de educação básica. Os conceitos pertinentes nessa análise estabelecem os sentidos da formação inicial dos estudantes de História e a formação da consciência histórica.

Palavras-chave: Ensino de História. Estágio Supervisionado. Consciência Histórica

THE REPORT OF SUPERVISED: DIALOGUE BETWEEN THE TEACHING PRACTICE AND THE FORMATION OF THE HISTORIAN

Abstract: *this article aims to present the skills mobilized by the students of the degree in History at the Federal University of Ceará in carrying out the discipline Supervised Training. As sources of teaching practices reports were used made in basic education schools. The relevant concepts in this analysis establish the directions of initial training for students of history and the formation of historical consciousness.*

Keywords: *History teaching. Supervised Internship. Historical Consciousness.*

O Relatório de Estágio Supervisionado apresenta-se nas Licenciaturas em História como possibilidade para pensar diferentes temáticas relacionados ao processo de formação docente, das quais se destacam os seguintes aspectos: o processo de inclusão de temas historiográficos

* Recebido em 11.10.2015. Aprovado em: 27.10.2015.

** Professora Doutora do Departamento de História da Universidade Federal do Ceará (UFC). Atua na área de prática do ensino da história/estágios supervisionados; coordena o Laboratório de ensino e da aprendizagem em história / Deptº de História UFC e o Subprojeto História do PIBID-UFC. Desenvolve o projeto de pesquisa: "Epistemologia e aprendizagem histórica: a produção e saberes para a docência em história". E-mail: anacarlalabinofernandes2@gmail.com.

*** Doutora em História Social pela Universidade Federal do Ceará. Professora da rede pública de ensino de Fortaleza- CE. E-mail: raquelhistoriaufc@gmail.com.



ausentes nos livros didáticos nas salas de aula, a relação entre a graduação e a cultura escolar, a formação profissional dos historiadores e a prática docente.

Além disso, a escrita dos relatórios está ligada às reflexões oriundas da experiência docente dos alunos nas disciplinas de Estágio Supervisionado em História que ainda exige, dentre outras questões, que os alunos da graduação estudem as intervenções possíveis no processo de construção do conhecimento histórico nas escolas. Para tanto, os estagiários precisam de orientações específicas para o desenvolvimento dessas atividades.

Nesse sentido, o relatório surge como mecanismo para levantar problematizações cujo objetivo é realizar uma avaliação crítica da formação de professores e do trabalho docente. Esse aspecto também possibilita pensar nos saberes e no discurso ético ligado ao trabalho educacional. O presente artigo tem como objetivo apresentar uma interpretação dos registros dos alunos da licenciatura em História da Universidade Federal do Ceará. Considerando, para tanto, o saber docente e profissional do professor de história da educação básica - em diálogo mais diretamente com o professor da disciplina/atividade de estágio - e a cultura escolar das instituições escolares onde se situa o ofício do historiador, como fonte e objeto para a pesquisa e a aprendizagem da didática e da prática de ensino de história, dimensionando socialmente a escrita sobre os saberes históricos da disciplina história e o caráter formativo do saber histórico na escola.

Os cursos superiores de história e os historiadores reconhecem e fomentam, de modo geral, a promoção do estágio de iniciação à docência nas escolas da educação básica, escolas públicas especialmente, como condição fundamental para a construção e a transposição didática dos saberes docentes, pedagógicos, históricos e históricos escolar, tanto dos professores do magistério superior e dos estudantes universitários de história, atentos à questão da formação inicial docente, como dos professores de história da educação básica e dos discentes do ensino fundamental e médio.

Utiliza-se, para essa análise, os estudos de Tardif (2012), Caimi (2009), Fonseca (2003), na tentativa de investigar como a função social do professor e as competências das áreas específicas se constituem como saberes docentes e estão presente nos registros dos estagiários como análise crítica de sua atuação nas escolas e espaços de educação formal. Os autores citados analisam de maneira significativa a elaboração de perfis para o estágio, como formação inicial, além da constituição de padrões de comportamentos entre os alunos de prática de ensino que iniciam as visitas às instituições educacionais até o momento do primeiro emprego como professores.

Vale destacar, que diferentemente do que essas obras apresentaram, entende-se como campo de atuação do professor, ou melhor, do educador em formação, os espaços que apresentam como finalidade a formação do indivíduo, compreendendo que a sua ação não se restringe à escola, mas se inclui como locais de formação, todos os grupos sociais que visam integrar o aprendizado ao uso social do conhecimento.

Levando em consideração esses aspectos, as propostas para o registro das atividades de docência apresentam-se no formato de registros diários, cujo modelo sugerido segue abaixo:

- 1) Eu, minha história de vida, a opção pela licenciatura e o estágio;
- 2) Eu, a observação sobre a escola e seu entorno;
- 3) Eu, os alunos e a sala de aula e minha motivação pela licenciatura;
- 4) Eu, o cotidiano escolar e a comunidade;
- 5) Eu, o compromisso com a educação e meu lugar na sociedade.

A principal questão encontrada nesse processo é o fato dos alunos da graduação apresentarem dúvidas e distanciamentos das questões do ensino, embora possuam em seu currículo a exigência de exercer uma ampla carga horária em atividades diretamente ligadas ao exercício da docência nos diversos níveis de ensino, ou seja, o que se procura é compreender como os estranhamentos apresentados pelos alunos da graduação estão sendo pensados, ou até mesmo problematizados a partir da prática docente exigida em sua formação como professor.

Para isso, busca-se observar quais as intervenções possíveis para alterar esse perfil na elaboração das atividades nos locais selecionados para cumprir o estágio em docência e quais as possíveis aproximações com a experiência do estágio que podem levá-los a pensar a sua formação teórica e a prática nas escolas. Na tentativa de apreender essas questões, a pesquisa tem como principal fonte os trabalhos



elaborados a partir de 2012. Além da leitura dos trabalhos, o estudo estabelece uma interpretação a partir de diálogos e debates com os alunos concludentes da licenciatura pesquisada, cujas abordagens levantadas nesse diálogo são direcionadas pela escrita dos relatórios de estágio, nos quais o registro das práticas divide espaço com o processo de elaboração de planos de aula. O acompanhamento dos professores das disciplinas de Estágio Supervisionado e os orientadores também ganham relevância nesse estudo como forma de investigar a metodologia utilizada atualmente nas bancas avaliadoras das produções dos alunos.

O aluno estagiário promove uma reflexão sobre o ensino de História nos níveis educacionais inclusos na área de Ciências Humanas e a utilização de suas tecnologias. Para tanto, o aluno precisará de leituras a respeito dos conceitos pertinentes ao ensino da disciplina histórica no nível médio de escolaridade. O texto foi pensado a partir dessas questões, dessa forma divide-se a sua apresentação dentre os seguintes aspectos: a vivência do aluno nas disciplinas de prática de ensino, a escolha das temáticas para o relatório e a apresentação/escrita do “relatório em si”.

O intento desse estágio é proporcionar ao aluno que inicia a prática de ensino em história o aprendizado profissional e docente a partir da (con)vivência com a escola, com os professores de história e as aulas proferidas pelos mesmos, bem como, com os alunos. E corroborar para a identificação, elaboração e análise dos saberes históricos selecionados para o ensino e a aprendizagem histórica na escola, para os discentes da Escola Básica.

DISCIPLINAS DE PRÁTICA DE ENSINO

A nomenclatura dada a esse artigo foi pensada a partir da relevância atribuída ao ofício do pesquisador, que não deve ser diferenciada do papel de professor. Nesse ponto, é relevante pensar na construção intelectual do professor de história como aspecto fundamental para o fazer docente. Sobre isso, Nicole Tutiaux, em um artigo sobre a cultura histórica e a didática da história na França, apontou que:

a identidade profissional do professor de história é centrada em suas competências em história. Por definição, os estudantes não possuem suficientes conhecimentos e habilidades para irem além de raras e limitadas contribuições. Estes precisam aprender antes de raciocinar e pensar historicamente. A maioria das técnicas profissionais diz respeito a como oferecer à história ensinada na escola uma pincelada atrativa sobre o assunto, e não com formas de organizar situações de aprendizagem mais eficientes (TUTIAUX, 2011, p. 20).

Nesse sentido, torna-se importante observar como as dificuldades apresentadas pelos alunos para estabelecer um diálogo entre a formação teórica, a elaboração de sentidos para o método histórico e a sua inclusão na cultura escolar estão relacionadas com a sua formação profissional.

Para além das reflexões sobre a formação dos futuros professores de História, observa-se nessa análise que os alunos ao iniciarem as disciplinas de prática de ensino se deparam com alguns “desafios” referentes ao ofício docente. A prática de ensino é institucionalizada em dois ambientes diferentes: na universidade e na escola. Os alunos não conseguem compreender como esse diálogo é possível. Segundo eles, o espaço escolar compreende-se como um local de difícil diálogo, impossibilitado de gerar mudanças, reconhecendo apenas as disciplinas, quando possível, como local de discussão e debate das práticas educativas.

Unido a esses aspectos os alunos apresentam ainda uma insegurança sobre qual o papel do estagiário na escola, embora seja permitido definir essa primeira impressão como natural, pois é necessário apresentar ao aluno os subsídios para a sua análise e estruturar os objetivos para a sua presença na escola.

Dentre esses objetivos apresenta-se a busca de particularidades experiências peculiares ao ambiente escolar (PIMENTA, 2011). Percebe-se a possibilidade para que o aluno ao analisar o funcionamento da escola, e de maneira específica o ensino de História, transforme essa vivência em objeto de estudo. Em um primeiro momento as reflexões oriundas dessa percepção do aluno são apresentadas como possibilidades para a escrita do relatório semestral de estágio e, desse modo, ocasionar



um amadurecimento que incentive o aluno a ampliar as abordagens sobre a sua formação e o campo educacional, para que ao cumprir as disciplinas de prática ele possa apresentar um pensamento aprimorado do tema.

No entanto, o que se observou nos discursos dos estagiários são críticas ao trabalho docente, ao grupo escolar, ao material didático, estabelecendo, dessa forma, um empobrecimento nos debates sobre o ensino. Em outras palavras, ao apresentar as impressões sobre as instituições educacionais, os alunos não consideram que o campo educacional deve ser estudado através da investigação e não apenas como busca de modelo para os futuros professores. Além disso, o espaço de ensino precisa ser percebido como campo de conflitos e disputas, sejam elas políticas ou sociais.

Ainda segundo Tutiaux-Guillon, a didática da História na França, empenha-se em estudar as transformações no ensino, observando como um dos fatores a mudança de conteúdos: *Eles dizem, é claro, que os alunos devem entender, mas que não são capazes de elaborar uma clara e verdadeira interpretação acerca do passado* (TUTIAUX, 2011, p. 20). Nesse aspecto, vale destacar que as análises desenvolvidas nas disciplinas de Estágio, ou mesmo nas demais relacionadas à prática não desenvolvem discussões sobre como a escola adapta o conhecimento histórico e quais as demandas, no que se referem à formação integral do indivíduo formulada nos documentos que regem o ensino, mas se restringem a pensar o conhecimento histórico de maneira aleatória à função social que ela ocupa, com maior especificidade na escola.

Observa-se ainda, que outro componente da insegurança dos alunos, seria a noção de que o campo do estágio transformar-se-á, em um período posterior, em local de trabalho. O que significa para alguns a sensação de desconforto e falta de interesse em pensar como a escola pode ser vista como campo de atuação e transformação ativa do professor, ou seja, como observou Caimi, em estudos sobre a formação dos professores, a constituição dos saberes docentes, não ocorre apenas na formação inicial, mas se constitui para além dela, estabelecendo sentidos na formação continuada, na constituição de uma identidade e na profissionalização docente (CAIMI, 2009).

Há, nesses estudos sobre o ofício do professor, aproximações sobre como a formação do professor se constitui, enquanto questões nas quais não apenas os alunos sejam vistos como principais, mas também que os futuros docentes sejam objeto de estudo em sua própria formação? Em outras palavras, como os alunos de graduação em História se observam em sua formação a partir da produção dos relatos de experiência?

OS TEMAS DOS RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Os tópicos apresentados pelos alunos, dentre as escritas analisadas dividem-se nos seguintes grupos: pesquisa pessoal, críticas ao material didático da disciplina de História, à prática de ensino na escola fundamental, aos usos do conhecimento histórico nas instituições educacionais e aos diálogos estabelecidos entre a universidade e os centros educacionais.

No que compreende a pesquisa pessoal, os estagiários levam os temas de trabalhos desenvolvidos sob a orientação de um professor pesquisador, que desenvolve o estudo de fontes e temáticas específicas para as escolas através de minicursos. Nesse caso, os alunos demonstram um distanciamento da ação docente, desenvolvendo apenas as atribuições de pesquisador e divulgação dos resultados de suas pesquisas. Esse recorte era aceito pela necessidade do aluno de realizar um trabalho de pesquisa, mas não correspondia ao objetivo da disciplina de Estágio. O que se verificou foi uma tentativa de adaptar ao tema do ensino, fosse através do uso de documentos em sala de aula ou como o tema de estudo poderia ser pensado no saber escolar.

A análise da situação das escolas aparece em algumas falas como obstáculo, ou mesmo destímulo para “prováveis” diálogos sobre o ensino de História, entretanto o que se observa é uma “ausência” de compreensões / conexões entre a prática profissional em si. Percebe-se que os alunos não conseguem relacionar as experiências da formação com o ofício de Historiador, denotando dificuldades para pensar a sua atuação nas escolas.

Os alunos também apresentam problemas para desenvolver raciocínios da teoria da história. A questão que se apresenta como relevante seria: quando o aluno inicia a disciplina de Estágio ele



não se observa como produtor de conhecimento, mas como receptor, ou “vítima” dos problemas já encontrados no ensino. Eles não aparentam haver adquirido questões relacionadas à reflexão sobre o fazer docente, mas apenas a aprender junto aos professores da universidade alguns “conteúdos, que, posteriormente, devem ser transmitidos aos estudantes da escola básica”. Nesse sentido é possível falar da ausência de autonomia para criar e ser autor de estratégias para pensar o conhecimento histórico em seu campo de atuação profissional.

As experiências que os alunos apresentam na trajetória do curso, restringem-se muitas vezes em copiar a maneira de ensinar do professor, levando para o estágio modos de ensinar que não correspondem com nível de aprendizado esperado na escola. Segundo Caimi, esse fator se torna mais grave quando a separação entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas de conhecimento específico são destacadas de maneira significativa:

Ora, essa dicotomia que verificamos na estruturação formal do currículo, repercute nas práticas dos professores e alunos do curso, evidenciando-se uma hierarquia de valor e importância entre os conhecimentos “específicos ou pedagógicos” (CAIMI, 2009, p. 23).

Além disso, as dificuldades apresentadas na escrita dos relatórios não remetem apenas ao ensino, mas ao fato do discurso histórico também não possui um “significado” relevante, mesmo dentre os alunos que optaram por realizar as atividades nas escolas a partir de sua pesquisa pessoal. Em outras palavras, dificuldades em encontrar afinidades entre a teoria e a realidade da escola no que diz respeito ao ensino aprendizagem.

Quanto às críticas ao material didático, os desdobramentos dessa reflexão surgem, principalmente, das leituras e debates correspondentes ao desenvolvimento das disciplinas de Oficina de Ensino de História que compõe a área de prática de ensino. Nessas disciplinas, é solicitado ao aluno que ele desenvolva uma reflexão sobre determinado tema dos estudos históricos e apresente uma possível intervenção com a produção do conhecimento histórico na escola. Em uma primeira análise, esse exercício tem sido bastante proveitoso no que diz respeito ao aprimoramento e apropriação das técnicas da pesquisa histórica, além da fundamentação teórica ser ampliada, ao passo que, os alunos precisam desenvolver uma escrita que leve em consideração, principalmente, a relação de ensino e aprendizagem. Dessa forma, ao propor a produção sobre um determinado tema, o graduando precisa dialogar com diferentes linguagens que tornem possível a apreensão do conteúdo. Além disso, ele também precisa compreender quais as competências a serem desenvolvidas pela estrutura na qual o trabalho será organizado com fins à sua utilização na escola básica.

O trabalho do historiador é pensado a partir da escrita historiográfica, dessa forma, ao pensar no ensino, os alunos relacionam a existência do livro didático como alicerce para o aprendizado. Eles também apontam uma inadequação de atividades propostas no espaço escolar pautados na dimensão acadêmica do conhecimento histórico.

Ao relacionar a sua produção com a realidade educacional, o aluno utiliza diferentes mecanismos cognitivos para adequar o debate historiográfico às discussões propostas pela cultura escolar. Como componente incluso nessa escrita, o manual do professor, também aparece como uma forma de diálogo para o licenciando pensar o ensino de História. As críticas aos materiais didáticos precisam ser observadas a partir das dimensões da produção didática, que em destaque seriam: a escrita escolar, o manual de uso adaptado aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a utilização do material pelo professor.

Por último, os usos do conhecimento histórico no ensino, também aparecem apresentado nos relatórios de experiência. Os temas escolhidos dizem respeito ao uso de imagens, à música, ao teatro como estratégias para ampliar o aprendizado em História. Unido a esses aspectos estão as fontes históricas, relidas e adaptadas para o uso escolar.

Como exigir dos alunos algo que para eles não está claro, no que diz respeito ao uso nas escolas. Embora se faça uso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que regem o ensino fundamental e médio, os locais de atuação dos alunos como estagiários, apontam como dificuldade, em uma primeira leitura, o estabelecimento de pontos consoantes entre a prática e a teoria. Não se pretende nessa análise, e nem seria possível estudar os aspectos psicológicos e de influência da escolha profissional.



Entende-se por outro lado, a necessidade do diálogo interdisciplinar: afinal o que é necessário para ensinar História, partindo das noções de que é possível aprender com a História, como ensiná-la. Nesse sentido, a didática da História precisa ser pensada na formação docente como componente na elaboração da compreensão da consciência histórica, em sua constituição a partir dos usos sociais do conhecimento histórico ressignificados pela escola.

Na perspectiva de pensar a função reflexiva da Didática da História que seria, segundo Bergmann, a disciplina científica que investiga e expõe sistematicamente os processos de ensino e aprendizagem, processos de formação e autoformação de indivíduos, grupos e sociedades a partir da e pela História (BERGMANN, 1990, p. 3).

Tendo em vista a definição apresentada para a didática da história, cabe ressaltar as possibilidades para pensar o ensino, questões como a delimitação de temas, a definição de conteúdos históricos precisam ser analisados a partir das mobilizações cognitivas que são desenvolvidas nesse processo. Em outros termos, o aprendizado em história precisa ser estudado como componente da formação da consciência histórica, ao passo que a constituição da competência de pensar historicamente, não se apresenta apenas na escola, mas ao contrário se compõe, segundo Rusen, como:

A consciência histórica não é algo que o homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso. A razão disso está no fato de que, nos atos da vida humana prática, há permanentemente situações que devem ser processadas, com as quais não se está satisfeito e com respeito às quais não se descansará enquanto não forem modificadas (RUSEN, 2001, p. 78-9).

Unido a essa noção de consciência histórica, e retomando a definição apresentada por Bergmann, a didática da história surge como possibilidade metodológica para que seja possível ao professor analisar, o desenvolvimento da consciência histórica. Ao mesmo tempo, o aluno da licenciatura observa com insegurança a ideia de autonomia que compõe a prática docente no estabelecimento de rotinas e condutas na sala de aula, por não se considerar capaz de conduzir um diálogo com fins à produção da consciência histórica. No entanto, não se pode desconsiderar que antes de analisar a formação de uma apreensão do saber histórico pelo aluno da escola básica, o estagiário precisa compreender que a formação da consciência histórica não corresponde a uma finalidade, por outro lado é um meio de desenvolver a interação e percepção de mundo de maneira crítica.

O autor prossegue fazendo referência à formação adquirida pelo aluno ao estudar a história. Desse modo, como pensar o estudante do curso de licenciatura em história que será um futuro professor, ou seja, como analisar as possibilidades de aprendizagem no processo de formação docente e os diálogos com a formação intelectual e teórica do aluno.

Segundo Selva Guimarães, *é sobretudo na formação inicial, nos cursos superiores de graduação, que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente* (GUMARÃES, 2003, p. 60). Embora, seja oportuno pensar que isso não está relacionado apenas ao que é desenvolvido nas disciplinas de prática docente, problematiza-se o “Documento” que estabelece as discussões sobre o estudo das disciplinas pedagógicas relacionadas às disciplinas “teóricas conteudísticas”.

Como apontou Selva Guimarães, ao analisar o texto/documento das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História, no que diz respeito, à distribuição das disciplinas teóricas e práticas dos cursos de História, uma das questões que mais chama a atenção seria a “separação” entre bacharelado e licenciatura, na qual o perfil do aluno foi apresentado da seguinte maneira:

O graduando deverá estar capacitado ao exercício dos trabalhos do historiador em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio na natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas essas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e os interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o



profissional estará em condições de suprir demandas sociais relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc.) uma vez que a formação profissional de História se fundamenta no exercício da pesquisa (MEC, SESU S.D. p. 4).

Quais os saberes mobilizados nessa formação? Ao iniciar um diálogo com os alunos sobre as possíveis interpretações atribuídas ao ensino, observou-se uma ausência de argumentos apresentados em pensar de maneira ética e crítica o fazer do professor. Dúvidas como a forma de proceder, o que fazer para desenvolver uma “boa aula”, são algumas das definições que os alunos buscam responder nas disciplinas de prática. Há uma necessidade dos alunos pensarem como profissionais em formação. No entanto, o que parece distante é o entendimento do aluno na sua inclusão no processo educativo, ou seja, o futuro professor não se percebe como agente das relações educativas e participante da cultura escolar.

Flávia Caimi indicou, dentre outros, os seguintes conceitos como importantes nessa análise: *prática, profissional docente, política educacional, professor reflexivo, historiografia, paradigmas da história* (CAIMI, 2009, p. 17).

A ESCRITA EM SI

Relatório das Atividades do Estágio.

O Relatório do Estágio Supervisionado propõe o desenvolvimento dos seguintes itens:

- a) Apresentação/ introdução (Nesta parte o aluno deve dizer sobre o que vai tratar no documento/ Relatório);
- b) Relato de experiência (situar suas observações, o que pode ser feito em forma de diário ou texto mais geral sobre o que presenciou e sobre as atividades das quais participou na escola. No caso de realizar aula ou oficina, o aluno deverá apresentar plano de aula com objetivos, metodologia e bibliografia);
- c) Reflexões críticas-metodológicas da prática (a partir do que foi discutido em sala e da bibliografia dos estágios realizados);
- d) Análise da cultura escolar (o objetivo é que o aluno apresente a escola em que realizou o estágio, buscando apresentar como ela se orienta pedagogicamente através da análise de documentos como Projeto Político Pedagógico, entrevistas com coordenadores pedagógico, psicólogos, etc. O aluno também deverá situar o ensino de História naquela escola e como ele se relaciona com o que é prescrito pelos Parâmetros Curriculares Nacionais/ Ensino Fundamental);
- e) Conclusão;
- f) Anexos (planos de aulas e outros materiais pertinentes à prática de estágio docente);
- g) Documentação exigida para comprovação da atividade;
- h) Bibliografia.

A escrita dos alunos pode ser vista como uma escrita historiográfica? Não se pode desconsiderar que ao realizar uma reflexão sobre o trabalho docente e sobre a formação do historiador, alguns saberes sejam mobilizados a partir do exercício historiográfico.

Em um primeiro exercício da escrita os alunos deveriam apresentar os objetivos do trabalho, mobilizando as reflexões necessárias para a reflexão sobre os saberes e a constituição da prática docente. Nesse momento, a problematização dessa escrita apareceu de maneira mais significativa, pois como fora apresentado anteriormente, os estagiários não consideravam haver algum sentido entre os saberes elaborados durante o curso de história e os estudos desenvolvidos na disciplina de Estágio Supervisionado em História IV, demonstram, ainda dificuldades para escrever no que diz respeito à organização das ideias e o raciocínio mental sobre o objeto de estudo.

Essas “deficiências” não são apresentadas apenas nesse momento, mas constituem em alguns casos, como falhas também presentes nas demais disciplinas da graduação. Parece em uma primeira análise, um estranhamento, pois qual seria o motivo para os alunos não conseguirem expressar através da escrita apreensões sobre a sua formação?



Para tanto, após a apresentação dos objetivos, foi solicitado aos alunos, que eles organizassem as leituras, o que corresponde a documentos, fontes, bibliografia, entrevista, material didático e outros componentes de sua análise como forma de subsidiar a elaboração da justificativa do seu trabalho. Nessa etapa, é possível observar em quais aspectos o aluno possui maior dificuldade para desenvolver de maneira crítica a sua opinião e organizar o registro. Será, portanto, a ausência de leituras teóricas e de estudos sobre o método historiográfico, além, da análise de temas estudados nas disciplinas “conteudísticas” apenas como definição de conceitos, sem a apreensão das noções de historicidade e a interpretação de diferentes correntes historiográficas sobre um objeto historiográfico específico.

Como estratégia para amenizar essa lacuna, os alunos são encaminhados a professores que desenvolvem pesquisas específicas, o que nem sempre resulta no aprimoramento das discussões, pois em alguns casos os alunos não estabelecem um cronograma eficiente para o cumprimento dos prazos e objetivos das atividades docentes.

No que diz respeito às apresentações realizadas pelos alunos, na ocasião eram convidados professores e alunos da pós-graduação em História para compor a banca com o objetivo de realizar observações plausíveis sobre essa produção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com vias a escrever uma conclusão, o que foi possível depreender dessa análise foram às problemáticas que ainda norteiam o aprendizado do ofício de professor no campo da disciplina histórica, dentre elas pode-se destacar a necessidade de articular o aprendizado histórico produzido nas escolas e a elaboração de um pensar historicamente.

Destacando-se a valorização dada às ações e reflexões diversas suscitadas pelos estudantes de história durante a realização dos seus estágios docentes nas escolas, como fonte e objeto de pesquisa para a construção epistemológica peculiar ou apropriada à esse momento da formação para a docência em história.

Assim, conseguiremos (nos professores responsáveis pelos estágios supervisionados) elaborar conhecimentos e metodologias sobre/para a didática da história, direcionado àqueles sujeitos/alunos do curso de história que vivem o dever ou o dever ser professor de história (já que não são profissionais formados), em consonância com os objetivos fins dessa formação que é a aprendizagem histórica dos alunos das escolas.

Considerando que, para tal empreitada, é imprescindível a produção e o compartilhamento de instrumentos de pesquisa (pelo professor do estágio para toda a comunidade acadêmica e escolar envolvida direta ou indiretamente no processo de formação inicial docente) nos moldes da pesquisa qualitativa e da pesquisa histórica, para subsidiar a observação da aula e/ou outras realizações dos alunos estagiários, visando à execução de projetos de ensino e de aula para as disciplinas/atividades dos estágios que caminhem para além da mediação entre os conhecimentos tácitos dos alunos estagiários, pautados em suas memórias escolares, e no currículo de história escolar ditado quase que única e fortemente pelos documentos e avaliações governamentais.

A articulação dos saberes acadêmicos e dos saberes escolares precisa levar em consideração a constituição dos saberes docentes, que se constituem para além dos usos escolares dos conhecimentos, na formação ética, social, psicológica e profissional do professor.

O professor de história e também historiador, precisa observar que em seu fazer docente são mobilizados diferentes habilidades e competências que não se constituem apenas de regras dadas pela cultura escolar, mas que ultrapassam os muros da escola.

Nota

- 1 Os Relatórios dos Estágios Supervisionados e os Trabalhos de Complementar de Curso (2012-2015.1) receberam tratamento documental, seguindo as recomendações arquivísticas, e estão à disposição (a partir dos índices, inventários e catálogos produzidos) no Laboratório de Ensino e da Aprendizagem em História do Deptº de História da UFC.



Referências

- CAIMI, Flávia Eloisa. *Aprendendo a ser professor de história*. Passo Fundo, RS: Ed. UPS, 2008.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- MEC/SESU (s.d.) Diretrizes Curriculares nacionais para os cursos superiores de história. Brasília [www.mec.gov.br]
- MONTEIRO, Ana Maria (et al) (Orgs.). *Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Maud X; FAPERJ, 2014.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo, SP: Cortez, 2011.
- RUSEN, Jorn. Teoria da história. Brasília: UNB, 2001. V.1. *Razão histórica: fundamentos da ciência histórica*.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (Orgs.). *Jorn Rusen e o ensino de história*. Curitiba, PR: Ed. UFPR, 2010.
- _____. *História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização*. Revista História da Educação. V.16, n.37, 2012. p. 92-117.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- TUTIAUX-GUILLON, Nicole. *O paradoxo francês: cultura histórica significativa e didática da história incerta*. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, RS, v.36, n.1, 2011, p.15-37.

