

O ESTÁGIO COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DE APRENDIZAGENS NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES DE HISTÓRIA.

Jaqueline Aparecida Martins Zarbato¹

Vivina Dias Sól Queiróz²

RESUMO: Este artigo tem como objetivo refletir sobre o processo de formação de professores/as e a importância do Estágio Supervisionado em História, em que prece a fundamentação sobre o fazer-saber profissional e ofício do historiador/professor. Desta maneira, analisamos as diretrizes e legislações sobre o Estágio Supervisionado e a proposição de projetos de ensino. Embasamos teoricamente a análise nas concepções sobre a formação de professores e o fazer-saber docente. Metodologicamente, faremos a abordagem sobre o ofício de historiador a partir da problematização da formação de professores, do Estágio Curricular Supervisionado e as possibilidades de utilização do projeto de ensino como processo de autorreflexão, como experiência crítica na identidade de ser professor/historiador.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professore/as, ensino de história, estágio supervisionado em história.

ABSTRACT: This article aims to reflect on the process of teacher training / ase the importance of the Supervised Internship in History, in which it provides the foundation on the professional and professional know-how of the historian / teacher. In this way, we analyze the guidelines and legislation on Supervised Internship and the proposal of teaching projects. We theoretically base the analysis on conceptions about teacher training and teacher-making. Methodologically, we will focus on the role of historian from the problematization of teacher training, Supervised Curricular Internship and the possibilities of using the teaching project as a process of self-reflection, as a critical experience in the identity of being a teacher / historian.

KEYWORDS: Teacher training, history teaching, supervised internship in history.

¹ Professora de Prática de Ensino e Estágio, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professora do Programa de Mestrado Profissional da UFMT. Doutora em História pela Universidade Federal de Santa Catarina.

² Professora de Prática de Ensino e Estágio, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Introdução

O estágio obrigatório nos cursos de licenciatura, em especial na formação inicial de futuros professores de história constitui-se na primeira etapa de aproximação concreta do licenciando com a docência, em que se fundamenta a relação teoria e prática.

Para Sacristán (2002, p 51) é na relação entre teoria e prática que acaba se constituindo uma tentativa de elucidar uma teoria explicativa para obtenção do como, do porquê e do para que, no objetivo de dar conta de explicar os processos de elaboração e de desenvolvimento do pensamento da prática educativa e assim para a compreensão da educação e dos papéis que desempenha neste século XXI.

Construir uma escola que priorize o diálogo para que a aprendizagem seja resultado de um processo de ensino desenvolvido através das habilidades comunicativas inerentes ao desenvolvimento humano é um dos desafios colocados para a educação na atualidade. Nas palavras de Sacristán (2002, p. 51):

Na mensagem da modernidade que podemos manter hoje, nada é definitivo, porque nada é absoluto. A racionalidade não se funda no princípio da subjetividade, no eu, mas no diálogo, o nós, pois é intersubjetiva e, nas palavras de Habermas, dialógica.

Entendemos assim, que o ofício do historiador na função de professor de história no século XXI não pode ser de conformismo, mas sim de enfrentamento. Ser professor de história e historiador na atualidade implica em perceber-se como indivíduo na solidão antagônica do ser e como sujeito na coletividade construída pela humanidade. Envolve a compreensão dialética da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, a capacidade de elaboração e reelaboração de conhecimentos em busca de uma prática pedagógica atuante, articulada, efetiva, capaz de superar os desafios da cotidianidade.

Nesse sentido, a formação de professores de história se faz como uma postura de aprofundamento teórico e metodológico, mas também com o entendimento da dinâmica complexa de atuar na profissão. Logo, para orientar nossa análise, estruturamos este artigo em duas partes: na primeira analisamos as proposições sobre a atividade docente e o ofício de historiador, na formação de professores de história, principalmente com a fundamentação teórica que embasa os encaminhamentos do saber docente.

Atividade Docente e o Ofício de Historiador/professor.

Ao lançarmos um olhar para a história da humanidade, veremos que para manter-se vivo o homem dominou a natureza e na coletividade transformou os instintos básicos de luta pela manutenção da espécie em atividades econômicas de caráter histórico. Como o desenvolvimento humano é resultado concreto do desenvolvimento material da sociedade, “[...] o modo como os homens produzem os seus meios de vida depende, em primeiro lugar, da natureza dos próprios meios de vida encontrados e a reproduzir”. (MARX & ENGELS, 1984, p, 15)

Nessa perspectiva, o sujeito se desenvolve porque movimenta processos internos que se formaram externamente via vínculos sociais e culturais, propiciando-lhe atribuir significado às suas ações nas atividades individuais e coletivas realizadas, envolvendo necessariamente a consciência que para Leontiev (1978, p. 89) “[...] não é uma coisa imutável. Alguns dos seus traços característicos são, em dadas condições históricas concretas, progressivos, com perspectivas de desenvolvimento, outros são sobrevivências condenadas a desaparecer”.

Para alcançar o seu objetivo e constituir o fundamento da atividade pedagógica que lhe é designada, o professor interage com o ambiente que o circunda, contudo, os significados dessa função resultam dos sentidos que são subjetivados. E aqui nos reportamos novamente a Leontiev (1978) por considera que a atividade humana é constituída por um conjunto de ações produzidas e desenvolvidas na coletividade, e o significado dessas ações, ao ser apropriado pelo indivíduo, fornece-lhe um sentido correspondente ao seu significado.

Designamos pelo termo de actividade os processos que são psicologicamente caracterizados pelo facto de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objecto) coincidir sempre com o elemento objectivo que incita o sujeito a uma dada actividade, isto é, com o motivo. (LEONTIEV, 1978, p, 296)

Leontiev chama a atenção de que para compreendermos o sentido da atividade se faz necessário distinguir atividade e ação, haja vista que nem todos os processos humanos constituem-se em uma atividade; somente podemos denominar como atividade, na acepção da palavra, se esse processo atender a uma necessidade específica, peculiar do sujeito, pois, enquanto a atividade é guiada por um motivo interno, orientado *pari passu* por um elemento externo oriundo da coletividade, a ação necessariamente não precisa dessa relação. “[...] Chamaremos ações aos processos em que o objeto e o motivo não coincidem. Podemos dizer

por exemplo que a caçada é a atividade do batedor, e o facto de levantar a caça é a sua ação”. (LEONTIEV, 1978, p. 77).

Para distinguir os dois processos, ação e atividade, Leontiev é enfático ao afirmar que “[...] o produto do processo global, que responde a uma necessidade da colectividade, acarreta igualmente a satisfação da necessidade que experimenta um indivíduo particular” (1978, p. 77), contudo, a não participação do indivíduo no processo como um todo, incluindo a sua não finalização é que faz emergir a primaz diferença entre ação e atividade.

Desse ponto de vista destacamos que, pela atividade, que é essencialmente humana, a objetividade do mundo material que antecede a nossa existência só pode ser desvelada, conhecida e transformada, portanto subjetivada se for realizada considerando-se os aspectos da coletividade e da individualidade como elementos distintos, que se complementam.

Assim, a atividade docente para atingir sua finalidade de ensinar história na educação básica deve ser orientada tanto pelos motivos individuais quanto pelas necessidades produzidas na coletividade. Na perspectiva leontieviana, será a partir da “[...] interiorização das acções, isto é, a transformação das acções exteriores em acções interiores intelectuais” (LEONTIEV, 1978, p. 185).

Para tanto, o professor de história desse nível de ensino, ao internalizar a ação exterior ativará os processos psíquicos que envolvem o saber fazer e a compreensão desse saber fazer, em prol de si mesmo e também da coletividade. “Trata-se de um movimento que exige uma relação pedagógica atenta à fala e à ação do sujeito, desenvolvendo posturas investigativas capazes de experimentar e elaborar problemas relativos ao instrumental da História” (MEINERZ, 2010, p. 208)

O professor, sujeito histórico e social que se constitui e é constituído nas relações, transforma-se objetiva e subjetivamente em consonância com as transformações sociais, construindo, reconstruindo, alterando e modificando a realidade material externa com a qual interage, constituindo a sua subjetividade a partir de situações de intersubjetividade. Esse movimento é possível porque a atividade docente pressupõe ao mesmo tempo tanto a objetividade da ação quanto a subjetividade da atividade as quais devem orientar-se para a satisfação das necessidades coletivas.

Desse ponto de vista, o professor/historiador em seu ofício, ao atuar com e na história, necessita desenvolver a análise de que conhecimento histórico é um instrumento cultural capaz de desencadear uma diversidade de atitudes interpretativas e argumentativas, estará elevando seu aluno à condição de protagonistas da história e não somente expectadores.

O objetivo de uma aula de História é a produção de saberes de natureza histórica que façam sentido aos alunos, que sirvam para que eles se indaguem acerca de sua vida social e familiar, de seus relacionamentos, de seus valores, de sua história enfim. Podemos dizer que o objetivo de uma aula de história é a realização de aprendizagens significativas para os alunos, entendidas aqui como aprendizagens de conteúdos, conceitos, métodos e tradições que lhes sirvam para entender de modo mais denso o mundo em que vivem. Em vez de denso, poder-se ia mesmo dizer que temos como objetivo que os alunos tenham a compreensão crítica do mundo em que vivem. (SEFFNER, 2010, p. 213)

Ensinar a História nessa perspectiva é possível, pois, parafraseando Leontiev (1978), por mais que o professor seja obrigado a vender a sua força de trabalho, para esse professor o produto do seu trabalho não se converte em mercadoria alienada, pois as relações que estabelece com outros sujeitos são permeadas de sentido, isto porque a teoria da atividade de Leontiev pressupõe uma relação dinâmica do sujeito com o objeto, mediado pela cultura e pelos valores que são historicamente produzidos pela sociedade em cada fase da sua história humana.

Pensar então na relação da teoria e prática docente nos remete ao envolvimento do sujeito com suas ações educativas, em que ele perceba, mesmo na formação inicial que, atuar como professor vai além dos espaços da sala de aula. Remete a todo o arcabouço de conhecimento adquirido, produzido e socializado entre seus pares.

Entendemos o ‘ser professor/a’ como um sujeito que está em constante formação e transformação das suas concepções e práticas educativas, numa simbiose de elementos que compõem suas identidades, mas também suas alteridades. Pensar na complexidade do ‘ser professor’, como argumenta Antônio Nóvoa (1995, p 24) se deve ao fato de que:

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente

Assim, pensar os princípios que nortearam as mudanças no campo da formação de professores, requer analisar a sua historicidade, a qual é marcada também pelas mudanças estruturais, políticas e econômicas no Brasil. Isso porque as deliberações legais inserem

elementos que determinam o campo de ação e perfil da profissionalização na área docente. Percebe-se uma intrínseca relação entre os documentos normativos e a elaboração dos projetos que fundamentam as práticas dos profissionais da educação, como o decreto 8.752, de 09 de maio de 2006, o qual dispõe sobre a política de formação de profissionais da Educação Básica, alicerçado na Base Nacional Curricular Comum, determinado os objetivos da política nacional de formação. No art. 3º indica os objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (2006, p. 03):

I - instituir o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, o qual deverá articular ações das instituições de ensino superior vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distrital de educação, por meio da colaboração entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; II - induzir avanços na qualidade da educação básica e ampliar as oportunidades de formação dos profissionais para o atendimento das políticas deste nível educacional em todas as suas etapas e modalidades, e garantir a apropriação progressiva da cultura, dos valores e do conhecimento, com a aprendizagem adequada à etapa ou à modalidade cursada pelos estudantes; III - identificar, com base em planejamento estratégico nacional, e suprir, em regime de colaboração, a necessidade das redes e dos sistemas de ensino por formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, de forma a assegurar a oferta em quantidade e nas localidades necessárias; V - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE; VI - promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo; [...].

O documento normatiza a atuação de quem trabalha ou trabalhará na educação, o que insere inúmeras modificações no processo de formação de professores, além de implicações para o cotidiano das ações na Educação Básica. Assim, percebe-se que em toda a fundamentação legal há também implicações sobre o ofício do historiador/professor, o qual perpassa pelo conhecimento das questões relacionadas a prática educativa. Pois, conforme o decreto sobre a formação de professores é necessário: “**domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos pertinentes à área de atuação profissional**”(grifos nossos). Esse dito domínio dos conhecimentos impõe um modelo de formação de professores/as, que se volte aos princípios das diretrizes legais, curriculares e formativas.

Selva Fonseca Guimarães (1996), ao analisar o processo de formação de professores, que nos anos 1990 trouxe diferentes implicações para o saber-fazer docente, em meio as

inserções legais da LDB 9394/1996, com as deliberações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), destaca o encaminhamento para a lógica de formação nas licenciaturas:

Com um sistema de formação inicial bastante heterogêneo, diversificado, que acomoda diferentes forças e interesses, mas que, como um todo, alimenta a lógica 'perversa' do sistema. Isto é, em geral, as instituições formadoras não buscam ou não conseguem romper com a dicotomia teoria/prática, com a desarticulação entre a preparação pedagógica e a separação ensino/pesquisa existentes, no interior dos próprios Cursos de Licenciatura e entre as Licenciaturas e Bacharelados (FONSECA, 1996, p. 103).

A autora chama atenção ainda para o fato de que ao problematizar o processo de formação de professores nas licenciaturas de História, é possível perceber a importância de analisar criticamente as trajetórias dos sujeitos que se constituem como professor/historiador.

Nos últimos anos, estamos vivenciando, no Brasil, um processo de revisão, críticas, ampliação e reconhecimento de diversos lugares, processos, sujeitos, saberes e práticas formativas, modos de aprender, ensinar e aprender a ensinar, de formar-se, tornar-se professor de História. A formação, como bem sabemos, não se inicia nem termina nos cursos de Licenciatura. A formação do professor é permanente. Desenvolve-se em diferentes tempos espaços, ao longo da vida dos sujeitos educadores. Ninguém nasce professor, nem há um ponto determinado da vida em que o sujeito torna-se professor. O curso superior habilita, certifica, mas não é o ponto final da formação. Para muitos, marca o início de uma trajetória. (FONSECA, 2011, p. 275/276)

Em relação ao contexto histórico em que futuros professores/historiadores estão envolvidos, percebe-se que há diferentes perspectivas de análise, quanto a problematização que ocorre durante todo o processo de constituição de sua formação. Alguns estudos já realizados denotam a importância da reflexão sobre a trajetória do estágio supervisionado em história na formação de professores, como Selva Fonseca, Ana Maria Monteiro, Flávio E. Caimi³.

Nas análises de Fonseca (2007, p. 152) a formação inicial tem sua intrínseca relação com a teoria e prática, haja vista a necessidade de ser:

³ Ver: CAIMI, Flávia E. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Revista Tempo*, v. 11, n. 21, 2003. FONSECA, Selva. Didática e prática de ensino de História. SP: papiros, 2003. MONTEIRO, Ana M. *Ensino de História: entre história e memória*. UERJ, 2008. MONTEIRO, Ana Maria. *Os professores de História*. Entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

Uma proposta no decorrer do processo de formação inicial que tenha, como eixo vertebrador, a reflexão na e sobre a prática conduz às transformações necessárias à produção de saberes e práticas que possibilitam as incorporações/superações de forma dinâmica e dialética.

Mesmo que seja um tema recorrente em muitas análises, percebe-se que alguns cursos de licenciatura em História, a prática de ensino e pesquisa em história que culmina nas fundamentações do estágio supervisionado em história merece aprofundamento e olhar apurado sobre o que se pretende na formação inicial de professores/historiadores. Caimi (2008, p. 290) em seu estudo chamou a atenção para o caráter reflexivo do processo formativo do estágio, pois o entende como:

Processo investigativo-reflexivo sobre a prática que não pode prescindir, sob qualquer pretexto, da efetiva interlocução com um aporte teórico que nos permita constituir um círculo virtuoso-espiralado (e não vicioso) de ação-reflexão-ação, operando transformações tanto no sujeito (professorando) quanto suas ações docentes.

No decorrer da inserção na prática educativa em história, os futuros professores/historiadores incorporam a experiência subjetiva, mas também as concepções das competências narrativas, interpretativas e de aprendizado histórico. Como aponta Jorn Rusen (2007, p. 95)

A formação histórica é antes a capacidade de uma determinada constituição narrativa de sentido. Sua qualidade específica consiste em (re) elaborar continuamente, e sempre de novo, as experiências correntes que a vida prática faz do passar do tempo, elevando-as ao nível cognitivo da ciência da história, e inserindo-as continuamente, e sempre de novo (ou seja: produtivamente), na orientação histórica dessa mesma vida. Aprender é a elaboração da experiência na competência interpretativa e ativa, e a formação histórica nada mais é do que uma capacidade de aprendizado especialmente desenvolvida. Essa capacidade de aprendizado histórico precisa, por sua vez, ser aprendida.

Assim, as reflexões e autorreflexões do fazer-se professor/historiador, constituem-se também nas complexidades, dificuldades, escolhas e encaminhamentos sobre a incorporação de outros saberes à sua experiência. Como aponta Jorge Larrosa (2002, p 133-134):

Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. A leitura, portanto, não é só um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu real. E não se reduz, tampouco, a um meio de se conseguir conhecimentos.

Compreender a constituição do professor nesse contexto de leituras é uma tarefa desafiadora, uma vez que para tal compreensão se faz mister a análise das implicações ideológicas acerca das publicações que se tem acesso e que compõe as bibliografias os projetos de curso, vinculadas à formação do futuro professor historiador.

Formação de professores e estágio supervisionado em história: interfaces no ofício do historiador.

A formação de professores/ historiadores é compreendida não como algo estático, mas como um processo contínuo do saber-fazer, de uma autorreflexão sobre sua ação educativa. Por isso, as concepções acerca da própria formação e das implicações da ação docente, insere questionamentos que nos devemos fazer em todo o processo de formação inicial e continuada. A reflexão sobre o processo de formação e identidades dos sujeitos, do sentido histórico, ou seja, de todo o conjunto de apropriação de conhecimentos e pesquisas, resultam em experiências únicas de formação para cada pessoa. Dessa forma, pensar a formação inicial de história a partir da experiência do sujeito, se dá a partir do entendimento que “a experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “existe” de uma forma sempre singular, finitamente, contingente”. (LARROSA,2002, p 25):

A formação de professores/historiadores na licenciatura em história é entendida em nossa análise, como uma experiência única, uma experiência que se faz para além do aprimoramento teórico, para além dos métodos e de diferentes práticas e a partir da reflexão que o sujeito faz de si mesmo, enquanto sujeito de uma ação, “a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional”.(LARROSSA, 2002, p 26).

Mas, no processo de construção do ‘ser professor/historiador’, o estágio supervisionado, então, deixa de ser considerado apenas um dos componentes do currículo, tornando-se elemento fundamental no processo de formação, pois como salientam Pimenta; Lima (2004, p. 54):

Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições.

Esse processo de repensar as experiências do sujeito na formação inicial tem nos estágios supervisionados sua principal ação. Porém, as discussões sobre o estágio supervisionado em história, devem se pautar também no espaço de fundamentação da pesquisa e prática de ensino de história. Assim, como fundamenta Penteado (2010, p. 21):

A pesquisa-ação é um método de pesquisa qualitativa que reúne o pesquisador acadêmico e o professor de ensino fundamental e médio num mesmo projeto, a ser realizado no ambiente escolar, e que prevê interferências no trabalho docente como o objetivo de favorecer a qualidade deste.

Dessa maneira, a concepção de Estágio Supervisionado em História aqui pontuada, concebe o mesmo como um processo de pesquisa-ação, o qual envolve, além dos contributos das legislações normativas, as experiências de autorreflexão nos projetos de ensino, que de maneira subjetiva traçam outros parâmetros de aprendizagem histórica.

Nessa linha de análise, as relações conceituais da história apreendida e ensinada nem sempre tem uma vertente articulada de teorias e práticas, isso porque há vários elementos na formação inicial que não dão suporte ao tempo de ação didática e a realidade refletida na instituição escolar. Por isso, pensar na experiência de formação inicial como uma imersão no cotidiano escolar, mas com enfoque na pesquisa e prática educativa, requer um autoconhecimento do sujeito. Como aponta Nóvoa (2009, p. 08), fundamentar as discussões a partir do conhecimento profissional, requer compreender as concepções de cada sujeito sobre sua atuação:

Um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica, [pois conhecer este tema é decisivo para se compreender a especificidade da profissão docente, [e] para que [o professor construa] percursos significativos de aprendizagem ao longo da vida.

Face aos desafios da formação inicial e da realidade escolar, o estágio supervisionado em história configura-se como o “locus epistemológico” da prática profissional, da ação e reação frente aos diferentes “modus” pensante dos sujeitos envolvidos na produção do conhecimento histórico. A concepção de vivenciar as experiências do cotidiano da escola e de contribuir com a formação crítica dos estudantes parte principalmente da reflexão sobre a formação do ‘futuro professor/historiador que compreenda o seu ofício para além do arcabouço teórico, em que projete no estágio supervisionado em história sua fundamentação em agir criticamente nos rumos da sociedade. Formar e abordar as diferentes contribuições

do ser e fazer professor/a, concebendo a interpretação de presente, passado e futuro em torno do sentido de ensinar história. De acordo com Barreiro e Gebran (2006, p. 20) “o estágio [...] pode se construir no lócus de reflexão e formação da identidade ao propiciar embates no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos, desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e crítica, desde que efetivado com essa finalidade”.

Ainda que as Universidades tenham autonomia para regulamentar seus estágios, a inserção de diretrizes encaminha o que pressupõe o estágio supervisionado. O parecer número 21, de 2001, do Conselho Nacional de Educação, define o estágio:

Como um tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário [...] é o momento de efetivar um processo de ensino/aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário.

Analisando essa assertiva do documento do Conselho Nacional sobre o estágio, percebe-se que inserem os princípios do processo ensino e aprendizagem, mas pouca fundamenta a questão da pesquisa como princípio educativo e pouco aborda sobre as constantes modificações curriculares, o que acarreta modificações na prática de ensino de história e conseqüentemente na vivência dos estagiários/as nos cursos de licenciaturas em História.

As concepções em torno do estágio supervisionado em história pressupõem o envolvimento e aprofundamento sobre o processo de docência, o entendimento das diferenças de cada grupo de estudantes, de cada turma. Assim, ao apresentar os objetivos é importante ter em conta o que será desenvolvido para que os estudantes possam alcançar o entendimento, superar limitações, ter clareza, construção do saber. Isso porque, o aluno traz, com sua presença na sala de aula, as vivências, as culturas, ou seja, ele tem vida fora da escola e com isso “possui conhecimentos prévios, e esse saber já construído deve ser o início do caminho a percorrer”(FONSECA, 2009, p.111)

Em torno da expectativa de aprendizagem, o estágio supervisionado em história, apresenta-se as nuances não só em torno do que ensinar, mas o como ensinar e por que ensinar história. A partir desses questionamentos, pontuamos a análise a partir da experiência de aprendizagem histórica, fazendo a inserção no estágio supervisionado em história,

conduzindo um possibilidade de inserção de projetos de ensino, baseados na metodologia da ‘pedagogia de projetos’ em estágio supervisionado em história.

Ao inserir a perspectiva da pedagogia de projetos, concebe-se que os projetos de ensino façam a articulação entre teoria e prática, integrando as diversas formas de apreensão e produção do conhecimento histórico, alicerçado na aprendizagem construcionista.

Valente (1999, p. 141) define o construcionismo como a construção de conhecimento “baseada na realização concreta de uma ação que produz um produto palpável (um artigo, um projeto, um objeto) de interesse pessoal de quem produz”. Sobre o desenvolvimento de projetos de ensino, Guimarães (2003, p. 109) afirma que:

O desenvolvimento de projetos – ou a pedagogia de projetos, como denominada por alguns autores –, especialmente no ensino de história, parte de duas premissas básicas: a primeira é a concepção de projeto pedagógico como um trabalho intencional, compreendido e desejado pelo aluno, e a segunda é o entendimento de que todo projeto visa a realização de uma produção, sendo o conjunto de tarefas necessárias a sua concretização empreendido pelos alunos com a orientação do professor.

A inserção de problemáticas históricas na sala de aula contribui para a integração do processo de ensino-pesquisa, com envolvimento e fundamentação da aprendizagem histórica, compreendida como um processo contínuo no fazer-saber do professor/historiador. Nesse sentido, a perspectiva metodológica de projetos de ensino, utiliza a prerrogativa da pedagogia de projetos, a qual configura-se como uma postura pedagógica que foi introduzida através de projetos de trabalho, a partir de atividades diversificadas gerando situações de aprendizagem que favorecem a produção de conhecimento dos estudantes. E em que possamos inserir a pesquisa para executar o projeto de ensino, partindo também da ‘experiência de cada estagiário/a’.

Abrantes (1995, p. 32) aponta algumas características fundamentais do trabalho com projetos:

- Um projeto envolve complexidade e resolução de problemas, possibilitando a análise, a interpretação e a crítica por parte dos alunos, isto é, a problematização dá subsídios para construir coletivamente uma questão que o grupo ou a classe debaterá, discutirá e irá fazer reflexões até chegar a novos conceitos ou construções de novos conhecimentos.
- O envolvimento, a responsabilidade e a autoria dos alunos são fundamentais em um projeto – neste termo todos os envolvidos, professores e alunos encontram-se no mesmo patamar de conhecimentos, ninguém é dono do saber. Alunos e professores abandonam as velhas práticas, como alunos passivos, prontos à tudo receber e o papel de professores também muda como transmissor de conhecimentos, passando a ser um mediador no

processo de construção do conhecimento com os alunos e não para os alunos.

- A autenticidade é uma característica fundamental de um projeto – Nessa perspectiva, nenhum projeto é copiado, todos têm sua identidade, cada um é único, mesmo que seja duas turmas da mesma série, o projeto será diferente, pois as turmas são diferentes, cada turma tem o seu nível de aprendizagem.

- Um projeto busca estabelecer conexões entre vários pontos de vista, contemplando uma pluralidade de dimensões – Os caminhos do aprendizado não são únicos, há várias formas de se chegar a um conhecimento e o projeto é uma proposta que garante esta flexibilidade e diversidade de atividades. Os alunos ao se vêem diante de um problema significativo, defrontam-se com várias interpretações e com pontos de vistas diversos acerca da mesma questão.

Esses elementos que envolvem os projetos de ensino contribuem com a perspectiva da autorreflexão dos professores em formação, assim como dos já formados. Uma vez que ampliam as possibilidades de aliar a análise, interpretação, fundamentação teórica, pesquisa e construção de atividade prática. O que nos remete a argumentação inicial, de que o ofício do professor/historiador se faz continuamente e de forma diferenciada na dinâmica de cada espaço educativo.

A proposta de projeto de ensino parte de elementos da realidade do espaço educativo, articulando com as perspectivas históricas, sociológicas, antropológicas, geográficas, visando relacionar e fundamentar as concepções teóricas e metodológicas.

Na estruturação do projeto de ensino, podem ser organizadas as aulas oficinas, que tenham uma duração de tempo que congregue diferentes elementos tanto da elaboração quanto da inserção no cotidiano da escola. Segundo Fonseca (2003, p 115) há ainda que se ter cuidado:

Em fomentar as atividades e o projeto em determinado tempo, prevendo e avaliando se os objetivos foram alcançados, pois ao alcança-los deve-se encerrar o projeto. Questões eventuais que podem surgir no decorrer das aulas devem ser ampliadas em outros projetos. O que é importante também é a interrelação entre diferentes projetos, ou seja, terminar uma temática e iniciar outro projeto com temática que não tem relação com o que foi abordado. Isso contribui para que os alunos possam compreender a lógica do processo de ensino, com suas continuidades e rupturas.

A fundamentação do projeto em temáticas é algo que impulsiona as diferentes possibilidades de ensino e aprendizagem histórica, com a produção do conhecimento histórico concebida para além de conteúdos, em linearidades. As interrelações, continuidades, rupturas, ações dos sujeitos, transformações dos cenários urbanos. Esse processo de construção do projeto de ensino para as aulas de história pode ser organizado a partir de objetivos da

expectativa de aprendizagem histórica, bem como de uma autorreflexão de cada estagiário/a sobre a apreensão sobre o tema e sua atuação.

Isso porque, compactuamos que a sala de aula apresenta modificações diárias nas formas de agir e atuar, que o contexto da escola é múltiplo, diverso, denso, projetamos também a necessidade de que o/a estagiário/a precisa ter plano de trabalho com objetivos claros, para que possa conduzir suas práticas, ações e reações que os percursos da aula suscitam, além de exercer atitude reflexiva na/sobre a docência.

A importância do trabalho de projetos para o ensino e aprendizagem de História, se dá porque: a produção de conhecimentos não significa que o professor realize a soma das atividades de ensino e pesquisa, mas significa pensar o ensino como processo permanente de investigação e de descobertas individuais e coletivas. (FONSECA, 2003, p. 123)

Visando aprofundar a discussão sobre a produção do conhecimento histórico, bem como aliar a dimensão do ensino e pesquisa no processo de formação de professores, pontuamos no Estágio Supervisionado em História refletir sobre os encaminhamentos propostos pelos projetos de ensino. O fazer-ser do professor/historiador compõem o fundamento que insere no ensino de história contribuindo para a formação do sentido da vida prática dos sujeitos, uma vez que segundo Rusen(2010, p 87):

Os sujeitos têm de ser orientados historicamente assim formam identidades. Quero tratar da práxis como função específica e exclusiva do saber histórico na vida humana. Isso se dá quando, em sua vida em sociedade, os sujeitos têm de se orientar historicamente e tem que formar sua identidade para viver-melhor: para poder agir intencionalmente. Orientação histórica da vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis) - afinal é esse o interesse de qualquer pensamento histórico.

Tal compreensão parte da análise da relação do professor historiador com a atividade de ensinar no contexto da atual sociedade. Em outras palavras implica a apreensão de como esta atividade pode ser considerada criativa produtiva e valorizadora dos eventos da vida cotidiana.

Em se tratando do ensino de história, é fundamental que o futuro professor historiador compreenda o pensamento humano como produto da atividade mediada e das ações individuais dos sujeitos inseridos na diversidade dos grupos sociais. Para tanto, é fundamental apropriar-se teórica e metodologicamente do conhecimento histórico e pedagógico que são determinantes para a ocorrência dos processos de aprendizagens.

Considerações Finais.

A proposição de nossa análise fundamentou-se na reflexão do ofício de professor/historiador de maneira dialógica e relacional. Pontuamos a discussão a partir das deliberações legais, mas também nos estudos que fundamentam o estágio supervisionado em História como propulsor das ações integradas do ensino e pesquisa, isso porque se concebemos que há uma interpelação da formação de professor e de historiador.

Apresentar a dimensão formativa na história, com suas peculiaridades vinculadas na formação de professor/historiador, tendo o estágio supervisionado como elemento crucial nos encaminhamentos das ações no ensino de história demanda todo um processo de reflexão sobre o arcabouço teórico e metodológico, problematizando as perspectivas a serem adotadas nas suas ações educativas. E é nesse processo que o sujeito faz constituindo sua identidade como professor/historiador.

Nesse sentido, ao longo do processo do estágio supervisionado em história, o sujeito vai fazendo as escolhas metodológicas, repensando as práticas, imprimindo sua forma de ser professor/historiador. E no processo diário de construção de sua função como professor/historiador, que o sujeito também faz o caminho de construção dos vínculos sociais e culturais, atribuindo diferentes significados às suas ações nas atividades individuais e coletivas no exercício da profissão.

Além disso, a inserção de outras possibilidades de atividade didática, como a utilização do projeto de ensino, permite a compreensão da ação educativa em história, como processo de autorreflexão, como experiência crítica e que fundamenta diferentes perspectivas de produção do conhecimento histórico. Utilizamos o exemplo do projeto de ensino, vinculado ao estágio supervisionado de história, com o intuito de provocar as ações em torno da pesquisa e ensino, numa simbiose de elementos formativos para as identidades de ser professor/historiador.

Referências Bibliográficas

ABRANTES, P. Trabalho de projetos e aprendizagem da matemática. In: *Avaliação e educação Matemática*. Rio de Janeiro: MEM/USU – GEPEM, 1995

BRANDÃO, C. *A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez, 2003.

CAIMI, F. E. *Aprendendo a ser professor de História*. Passo Fundo: UPF, 2008

BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, Raimunda A. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. In: BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A.. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. Conselho nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 01/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>; acesso em: 15 jun, 2016.

BRASIL. Conselho nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP02/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>; acesso em: 15 jun. 2016.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história*. 2 ed., Campinas: Papirus, 2004.

_____. A constituição de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de História na educação básica. In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. G.; MAGALHÃES, M. de S.(Org.). *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Maud/FAPERJ, 2007, p. 149–156.

_____. Aprender a ensinar História em espaços intersticiais: reflexão sobre o papel formativo do “Perspectivas”. In: FONSECA, S. G.; GATTI JUNIOR, D. (org.). *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica* Uberlândia: UFU/FAPEMIG, 2011, p. 275-283

GUIMARÃES, S. F. *Caminhos da história ensinada*. São Paulo: Papirus, 1993

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998

LEONTIEV, A.. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978

NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995

MARX, K. *O Capital*. Tradução de Reginaldo Santana. 3ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975.

MEINERS, C. B.. Ensino de História: a relação pedagógica presente em nossas práticas. In: *Ensino de História: desafios contemporâneos/org.* Véra Lucia Maciel Barroso...[et al.]. – Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010, p.p.203-212.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L.. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?* 3ed. São Paulo: Cortez, 1997.

RUSEN, J.. *Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*. Práxis Educativa, Ponta Grossa-PR, v.1, n.1, 15 jul./dez. 2006. Tradução de Marcos Roberto Kusnick.

_____. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora UnB, 2001.

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

SACRISTÁN, J.G. A educação que temos, a educação que queremos. IN: IMBERNÓN, F. (Org). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

SEFFNER, F.. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História. In: *Ensino de História: desafios contemporâneos/org.* Véra Lucia Maciel Barroso...[et al.]. – Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010, p.p.213-230.

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

TARDIF, M; LESSARD, C; LAHAYE, L. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação* n. 4. 1991.

VALENTE, J. A. Formação de professores: diferentes abordagens pedagógicas. In VALENTE, J. A. (Org.) *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: Unicamp-nied, 1999.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre, Artmed, 1998