



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA

NATYARA FERNANDES DANTAS

**REPRESENTAÇÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA A
PARTIR DAS VIVÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

CAMPINA GRANDE-PB

2016

NATYARA FERNANDES DANTAS

**REPRESENTAÇÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA A
PARTIR DAS VIVÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de licenciada em História.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo

CAMPINA GRANDE – PARAÍBA

2016

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

D192r Dantas, Natyara Fernandes
Representações do ensino de história na educação básica a partir das vivências no estágio supervisionado [manuscrito] / Natyara Fernandes Dantas. - 2016.
75 p. nao

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2016.
"Orientação: Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo, Departamento de".

1. Estágio supervisionado. 2. Formação docente. 3. Ensino de história. 4. Memória. I. Título.

21. ed. CDD 372.89

**REPRESENTAÇÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA A
PARTIR DAS VIVÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

NATYARA FERNANDES DANTAS

Trabalho de conclusão de curso
apresentado ao Curso de Licenciatura
Plena em História da Universidade
Estadual da Paraíba, em cumprimento
à exigência para obtenção do grau de
graduado em História.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia
Cristina de Aragão Araújo

Aprovado em 25 / 05 / 2016

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dra. Patrícia Cristina Aragão Araújo (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. José Adilson Filho (Examinador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof.ª Ms.ª, Rozeane Albuquerque Lima (Examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, em especial a meus pais que foram pilares para minha jornada pessoal e intelectual, Carlos Roberto Dantas Ferreira e Josélia Fernandes Dantas.

Agradeço ao meu esposo amado pelo apoio, companheirismo e incentivo. Obrigada por tudo, Luís Hélder do Nascimento.

Aos meus “filhos de quatro patas”, que me dão alegria e motivação mesmo nos dias mais cinzas.

Agradeço a todos(as) os(as) amigos(as) que dividiram comigo as alegrias e angústias de produzir o TCC, em especial a Priscilla Formiga, também professora e historiadora, pelos conselhos e material fornecido.

Agradeço a cada um(a) dos(as) mestres que contribuíram para minha formação, especialmente à professora Patrícia Cristina de Aragão Araújo, por aceitar me orientar e pelo compromisso no acompanhamento do desenvolvimento deste trabalho, bem como as leituras sugeridas e constantes palavras de incentivo.

Meus sinceros agradecimentos aos colegas que gentilmente cederam os seus memoriais de experiência docente para nossa pesquisa.

Não posso deixar de agradecer também ao professor José Adilson Filho e à professora Rozeane Albuquerque Lima, pela disponibilidade e colaboração com o presente trabalho.

RESUMO

Compreendemos que ensinar História requer muito mais do que reproduzir práticas de outrora. Durante o estágio curricular supervisionado, o(a) docente em formação elabora suas próprias concepções sobre a sala de aula, bem como suas próprias práticas através da vivência com os outros. Diante disso, o presente trabalho pretende compreender as representações elaboradas sobre o ensino de História na Educação Básica com base nas vivências e narrativas de alunos de História no contexto do estágio curricular supervisionado, partindo dos memoriais de experiência docente. Entendemos o estágio enquanto momento indispensável à formação inicial. Logo, ao voltarmos o olhar para o estágio, pretendemos fornecer subsídios para seu aperfeiçoamento. Assim, o presente trabalho se situa no campo do ensino de História a partir do diálogo com a História Cultural, a partir da qual nos remetemos a autores como Chartier (2002), que traz o conceito de representação; Ricci (2003), para discutir a formação de professores(as), Passegi (2010), para pensar o memorial de formação; Tardif (2010), para refletir sobre o saber-fazer docente, bem como Zabalza (2014), que amplia a discussão sobre estágio curricular supervisionado. Como abordagem metodológica, foi feita uma pesquisa bibliográfica sobre o tema e a análise do conteúdo dos memoriais em que também investigamos as políticas públicas referentes ao ensino de História, além da legislação que regulamenta o estágio. Como fontes, foram utilizados os memoriais de estudantes estagiários(as) em História no período que compreende 2010 a 2014. Consideramos que os aspectos observados através das narrativas de alunos(as) estagiários(as) mostram que ainda há muito o que se aprimorar no que diz respeito à formação plena de professores(as) para atuar no ensino de História na Educação Básica.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio supervisionado. Formação docente. Ensino de História. Memorial.

ABSTRACT

Teaching history requires much more than reproduce ancient practice. During internship supervised, teacher's training prepares its own conceptions about the classroom, as well as their own practices by living with others. Thus, this study aims to understand history teaching representations in basic education based on History students' experiences and narratives in curricular supervised training context through teaching experience memorials. Stage is an indispensable time for initial training. So, when we consider stage, we plan to provide subsidies for its improvement. Thus, this monograph lies in education history field from the dialogue with cultural history. We refer to authors such as Chartier (2002), who studies representation; Ricci (2003), who discusses teachers' training; Passegi (2010), who considers memorial; Tardif (2010), who reflects on teachers' know-how and Zabalza (2014), who extends curricular supervised training discussion. Methodological approach is a literature review on the subject and memorials content analysis which also investigates History teaching public policy, as well as stage legislation. History students' memorials were used as source from 2010 to 2014. We believe that the observed aspects through trainees' narratives show that there is still much to improve about teachers' training to work in History teaching at elementary school.

KEYWORDS: Supervised training. Teacher's training. History teaching. Memorial.

LISTA DE SIGLAS

CEDUC – Centro de Educação

CONCEPE – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FELCS – Faculdade de Educação Letras e Ciências Sociais

FURNE – Fundação Universidade Regional do Nordeste

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
.....	
CAPÍTULO I	
O ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO INICIAL: REPRESENTAÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	14
.....	
1.1 Ensinar história na contemporaneidade e seus múltiplos desafios	14
1.2 Políticas educacionais e seus reflexos na formação inicial	26
CAPÍTULO II	
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.	38
2.1 Narrativas de si num contexto formativo: o memorial de experiência docente	38
2.2 A formação inicial no viés do estágio supervisionado	45
2.3 Olhares sobre a escola e o ensino de história no estágio supervisionado do curso de História da UEPB	56
CONSIDERAÇÕES	FINAIS 69
.....	
REFERÊNCIAS	71

INTRODUÇÃO

As transformações econômicas e culturais advindas na esteira do século XX influenciaram diretamente o ensino de História no Brasil. A partir de novas noções historiográficas aliadas às teorias de ensino e de aprendizagem, o ensino de História começou a percorrer novos caminhos, abrindo espaço para novas fontes e novas abordagens. Foram estabelecidos intensos debates, sobretudo entre as décadas 1970 e 1980, que buscavam a melhoria da educação no país. Houve, assim, um entendimento de que professores(as) eram portadores de saberes importantes que deveriam ser privilegiados no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o estágio supervisionado pode ser percebido como espaço fundamental para a elaboração de saberes e práticas indispensáveis para o exercício pleno da profissão docente, dado o momento que propõe a articulação entre teoria e prática. No entanto, apesar de haver esse consenso que teoria e prática são indissociáveis, percebemos que ainda há certas deficiências na efetivação de tal pressuposto.

Diante disso, o presente trabalho pretende compreender as representações elaboradas sobre o ensino de História na Educação Básica com base nas vivências e narrativas de alunos de História no contexto do estágio curricular supervisionado, partindo dos memoriais de experiência docente. Buscamos discutir sobre o ensino de História articulando tais discussões à formação inicial a partir das vivências elaboradas no estágio supervisionado na educação básica e assim refletir sobre o estágio supervisionado no currículo da formação inicial à luz dos memoriais elaborados por alunos(as) estagiários(as). Para tanto, procuramos analisar os memoriais de experiência docente elaborados por alunos(as) do curso de História no período compreendido entre 2010 e 2014. A escolha desse período se deve pelo acesso que tivemos aos memoriais.

É preciso reforçar que a questão central desta pesquisa é pensar de que modo alunos(as) de História, durante a formação inicial no estágio supervisionado, elaboram suas representações sobre o ensino de História na Educação Básica a partir dos memoriais de experiência docente. Por esse motivo, o nosso trabalho se enquadra no campo do ensino de História articulado à História Cultural, uma vez que esta área possibilitou o alargamento das fontes que deu espaço para que documentos como os memoriais de experiência docente pudessem ser utilizados para refletir sobre o ensino de História. A partir de novas abordagens, a História

Cultural traz à discussão inclusive histórias de vida e relatos de vivências como a de alunos(as) estagiários, permitindo a reflexão sobre a formação inicial de professores(as) e sobre as contribuições que estes(as) podem trazer para a educação. Nesse sentido, dialogamos com autores(as) como Chartier (2002), que traz o conceito de representação; Ricci (2003), para discutir a formação de professores(as); Passegi (2010), para pensar o memorial de formação; Tardif (2010), para refletir sobre o saber-fazer docente, bem como Zabalza (2014), que aborda o estágio e suas implicações na formação inicial em uma perspectiva ampla.

A escolha deste tema surgiu a partir da minha experiência como estagiária, quando pude observar o estágio como espaço de formação, e também durante as discussões propostas nas aulas de Estágio 1 e 2 sob a orientação da professora Patrícia Cristina de Aragão Araújo, quando eu e meus colegas pudemos perceber que havia uma dificuldade em aproximar os conteúdos discutidos nos diversos componentes curriculares do curso com a prática na sala de aula. Percebemos que havia, por parte de muitos(as) professores(as), a preocupação em discutir o conteúdo do componente curricular; porém, nem sempre havia uma abordagem de como aquele conteúdo deveria ser desenvolvido na sala de aula da Educação Básica.

Tal problemática foi me inquietando cada vez mais. Ao ler sobre o tema, pude perceber que este é um problema que afeta o ensino de História em todo o Brasil. Assim, no decorrer do curso de História, eu vi a possibilidade de perscrutar os memoriais e problematizá-los, utilizando-os enquanto fonte de pesquisa para entender como outras pessoas que estavam no curso de História além de mim pensavam sobre o estágio, a escola e o ensino de História. Diante disso, esperamos contribuir para a atualização e aperfeiçoamento do currículo do estágio curricular supervisionado, de modo que este venha a atingir o objetivo de desenvolver nos(as) alunos(as) estagiários as habilidades e competências fundamentais para o exercício pleno do magistério, a partir de uma prática reflexiva articulada com a teoria objetivando a intervenção na realidade.

Além da leitura da historiografia sobre o tema, o nosso estudo teve por base a análise de conteúdo para a investigação dos memoriais elaborados por alunos(as) do curso de História no período entre 2010 e 2014. Tal método se torna viável para nossa pesquisa porque tem como princípio a análise “[...] da mensagem, seja ela

verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2012, p. 12).

Vale salientar que isto implica que a análise da mensagem não pode ser feita de forma isolada. Como observa Franco (2012), a análise pressupõe a compreensão das condições contextuais nas quais aquela mensagem foi produzida, ou seja, parte de uma concepção dinâmica da linguagem. Para Franco (2012), a linguagem é entendida como uma construção da sociedade que, em momentos históricos distintos, “[...] elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação” (FRANCO, 2012, p. 13).

Entendemos a análise de conteúdo como sendo uma ferramenta de análise interpretativa. Nessa lógica, Franco (2012) dispõe a semântica como elemento indispensável para a análise de conteúdo. A semântica, por sua vez, deve ser entendida como a interpretação do sentido atrelado às mensagens (verbais ou simbólicas) produzidas por um indivíduo ou grupo de indivíduos. Ou seja, na análise de conteúdo, a contextualização aparece como componente principal. Assim, a comparação contextual é inerente à análise de conteúdo, na qual um determinado dado sobre o conteúdo de uma mensagem precisa estar relacionado a pelo menos um outro dado. O ato de comparar e classificar dados implica o entendimento de semelhanças e diferenças, sejam elas latentes ou explícitas:

Com base na mensagem, que responde às perguntas: o que se fala? O que se escreve? Com que intensidade? Com que frequência? Que tipo de símbolos figurativos são utilizados para expressar as ideias? E os silêncios? E as entrelinhas? (FRANCO, 2012, p. 26).

Vale salientar que a análise de conteúdo exige uma certa bagagem teórica do(a) analista, como sugere Franco (2012), pois a mensagem contém informações diversas sobre seu autor, sua visão de mundo, concepções, representações e interesses. Diante disso, a análise de conteúdo se torna importante para a compreensão e interpretação das representações elaboradas nos memoriais de experiência docente, pois parte da noção de que o indivíduo autor da mensagem é um produto social, influenciado pelos interesses de sua época e/ou dos grupos aos quais pertence.

Dessa forma, os sujeitos da nossa pesquisa foram alunos(as) da graduação em História com os quais não fizemos entrevista, mas sim utilizamos os memoriais de experiência docente que eles(as) elaboraram como pré-requisito de conclusão do componente curricular Estágio Supervisionado 1 e 2, analisando sua escrita e o que eles(as) compreenderam no estágio. Nesse sentido, os dados obtidos por meio da análise dos memoriais podem ser comparados, contribuindo para outras pesquisas. O lugar dessa pesquisa é o curso de História da Universidade Estadual da Paraíba do Campus I, localizado em Campina Grande, através do estágio curricular supervisionado.

Convém reforçar que o olhar sobre o estágio nos possibilita refletir sobre o papel formativo do ensino e aprendizagem de História, a partir do diálogo crítico com os diversos sujeitos que o compõem (estagiário, professor-regente, aluno etc.), assim como a reflexão sobre os desafios enfrentados pelos(as) professores(as) estagiários(as).

Além dos memoriais, utilizamos outras fontes escritas e documentais pertinentes ao tema estágio. A própria lei de estágio, a Lei n. 11.788; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e o Plano Nacional de Educação 2014-2024. No primeiro momento de nossa pesquisa, realizamos a leitura bibliográfica da historiografia sobre o tema. No segundo momento, fizemos a análise dos memoriais para, através deles, entender o que os(as) alunos(as) de História pontuavam sobre o tema. Por último, realizamos a elaboração do texto historiográfico.

O nosso trabalho está organizado em dois capítulos. O primeiro capítulo é intitulado *O ensino de História e a formação inicial: representações do estágio supervisionado*, no qual analisamos a formação inicial docente, currículo e estágio supervisionado e como estes elementos estão propiciando ao docente que está se formando entender o mundo da escola e o ensino. No segundo capítulo, intitulado *O estágio supervisionado: desafios e perspectivas*, procuramos refletir sobre a importância do estágio supervisionado para a formação inicial a partir das representações elaboradas por alunos(as) estagiários(as) de História através dos memoriais de experiência docente.

“Sem dúvida que a informação chega pela mídia, mas só se transforma em conhecimento quando devidamente organizada. Para informar aí estão, bem à mão, jornais e revistas, a televisão, o cinema e a internet [...] exatamente porque a informação chega aos bortes, por todos os sentidos, é que torna mais importante o papel do bom professor”.

(Jaime Pinsky e Carla Pinsky)

1. O ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO INICIAL: REPRESENTAÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Ensinar nos dias atuais se constitui num desafio se considerarmos a fluência das informações. Uma informação pode se propagar tão rápida quanto ficar obsoleta. Conforme a epígrafe que inicia este capítulo, a difusão de saberes através de mídias eletrônicas repercute diretamente no papel do professor e da escola. Logo, repensar o papel da profissão docente em tempos atuais é uma necessidade frente às mudanças que não são só de cunho tecnológico, mas também social, étnico e cultural (PEREIRA; MEINERZ; PACIERVITCH, 2015).

Dessa forma, o ofício de professor requer muito mais que apenas reproduzir determinados práticas ou metodologias utilizadas em outros contextos e temporalidades. O presente capítulo busca entender as transformações que ocorreram na área de História em seus aspectos teóricos, assim como as políticas públicas propostas para área que repercutiram na escola básica. Frente às questões teóricas, faz-se importante pensar sobre a formação inicial do professor, currículo e estágio supervisionado e como estes estão propiciando ao docente que está se formando entender o mundo da escola e o ensino. Torna-se importante refletir sobre a formação inicial do professor para entender o ensino de História hoje a partir de novos temas.

1.1 Ensinar História na contemporaneidade e seus múltiplos desafios

É no século XIX que se vem atribuir à História a categoria de disciplina escolar. Nesse tempo, irrompem correntes teóricas que elevam a História à condição de disciplina no momento que lhe atribui caráter científico. Podemos destacar o Positivismo, o Marxismo e a Escola Metódica. Essas correntes teóricas tinham vários pontos divergentes, mas possuíam um em comum o caráter racionalista, buscando uma escrita da História de maneira objetiva. Assim, vão surgindo outras vertentes para pensar o fazer histórico. Entre elas, a Escola de Annales. As novas concepções de fonte e documento ocuparam assim um papel fundamental na historiografia moderna:

Em geral, no século XIX, houve um avanço significativo na metodologia de tratamento das fontes, com destaque para a nova crítica documental encaminhada pelos historiadores alemães; a multiplicação dos arquivos públicos; a conquista do status universitário pela História; a consolidação de uma comunidade de historiadores com a criação, por exemplo, de sociedades e institutos históricos (ARAÚJO; MARQUES; ASSIS, 2015, p. 46).

Dadas as inquietações trazidas pelo século XX, esses modelos acabaram sendo insuficientes para compreender os paradigmas que explicavam a realidade. Houve um esgotamento de modelos globalizantes que buscavam a totalidade. Se, por um lado, “os Annales inovavam na interdisciplinaridade, na ampliação da noção de fontes e de temas de pesquisa” (ARAÚJO et al, 2015. p. 58), por outro lado, continuavam a privilegiar os aspectos econômicos e sociais, sem dar a devida atenção aos aspectos culturais, recaindo em um vazio teórico, conforme aponta Pesavento (2012, p. 09):

Sistemas globais explicativos passaram a ser denunciados, pois a realidade parecia mesmo escapar a enquadramentos redutores, tal a complexidade instaurada no mundo pós-Segunda Guerra Mundial. [...] A nova historiografia dos Annales inovara com suas categorias de estrutura e conjuntura, conceitos identificadores da longa e da média duração [...], entretanto, após décadas de percurso, era acusada justamente de um vazio teórico e um reduzido poder explicativo.

Assim, ao fim do século XX, frente a novos questionamentos que geraram esta crise de paradigmas - o esgotamento do racionalismo -, a História parte para

novas abordagens para fugir desse vazio teórico. A Nova História Cultural vem para pensar novas concepções explicativas de mundo. “Nova” para nos lembrar que já se vinha escrevendo acerca da cultura humana. Porém, como nos lembra Barros (2003, p. 145):

Orientando-se em geral por uma noção muito restrita de 'cultura', os historiadores do século XIX costumavam passar ao largo das manifestações culturais de todos os tipos que aparecem através da cultura popular, além de também ignorarem que qualquer objeto material produzido pelo homem faz também parte da cultura [...].

Para Chartier (2002, p. 16-17), a Nova História Cultural “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social e construída, pensada, dada a ler”. Logo, não se trata de pensar a cultura da maneira tradicional ou elitista como era praticada no século XIX.

Trata-se, antes de tudo, de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo. [...] A presença da História Cultural assinala, pois, uma reinvenção do passado, reinvenção esta que se constrói na nossa contemporaneidade (PESAVENTO, 2004, p. 15-16).

Influenciado por essas novas noções historiográficas e pelas teorias de ensino e aprendizagem é que o ensino de História no Brasil vai percorrendo novos caminhos, sobretudo durante o movimento de redemocratização do país, quando

Questões sobre separação das disciplinas História e Geografia, unidas desde a segunda metade do século XX, sobre os processos de ensino-aprendizagem, transposição didática, currículo, dentre outros, passam a fazer parte não só dos embates políticos e educacionais, mas também dos temas de investigação acadêmica (ARAÚJO; MARQUES, ASSIS, 2015. p. 62).

Gradativamente, o ensino de História foi ganhando mais atenção. Ensinar e aprender História, tal qual a formação de profissionais para atuar nesse sentido, foi ganhando destaque, especialmente entre os anos 1980 e 1990 no Brasil. Este período foi palco de uma grande abertura para dilemas relacionados à educação, mostrando a urgência em reformular as práticas, o método e o conteúdo da história

ensinada no país, em especial no período pós-ditadura. Concordamos com Araújo, Marques e Assis (2015), quando afirmam que

[...] a elaboração do conhecimento Histórico não depende somente do conteúdo programático da escola [...] seja na questão metodológica ou no quesito temático, pois este diz respeito às concepções e aos procedimentos metodológicos que acompanham o professor, orientando suas escolhas e recortes temáticos [...] (ARAÚJO, MARQUES; ASSIS, 2015, p. 62-63).

A pensar desta forma, afirmamos que discutir as teorias da educação é um modo de colocar em pauta a própria atuação do docente, podendo auxiliar o(a) docente a compreender tanto as escolas teóricas, quanto a sua prática em sala de aula, ou seja, “o aprendizado de História que permanece desde os esforços deste educador nas conceituações e facilitações da compreensão da própria disciplina em sua gênese” (ARAÚJO; MARQUES; ASSIS, 2015, p. 63). Não propiciar essas observações para a formação inicial resulta em graves consequências para o sistema educacional no país, pois a prática docente termina por não ser reflexiva. Como resultado, vemos um sistema de ensino destituído de senso crítico, em que professores(as) não estão preparados para refletir sobre sua metodologia e avaliação, tão pouco para oferecer novas abordagens do conteúdo, de modo que “[...] resulta em uma apatia por parte dos alunos e dos(as) próprios(as) professores(a)” (SANTOS, 2014, p. 727).

É pertinente notar que a Nova História Cultural, dado o alargamento de fontes, deu espaço para que documentos como os memoriais de experiência docente pudessem ser utilizados para pensar o campo do ensino de História e a formação inicial de professores(as), uma vez que lá os(as) alunos(as) em período de estágio irão descrever suas perspectivas, alternativas e propostas sobre o ensino de História, assim como deverão tratar sobre metodologia e didática, recaindo nos desafios de ensinar História hoje. É possível pensar como o currículo do estágio supervisionado está propiciando a esse(a) professor(a) em formação entender o mundo da escola e do ensino partindo da noção de representação trabalhada pela Nova História Cultural.

Segundo Pesavento (2012), não há uma uniformidade no conceito de representação. Contudo, os autores que trabalham com este conceito partem da “[...]”

ideia do resgate de sentidos conferidos ao mundo, e que se manifestam em palavras, discursos, imagens, coisas, práticas” (PESAVENTO, 2012, p. 17). A autora afirma ainda que “decifrar a realidade do passado por meio de suas representações” é de forma geral a ideia da Nova História Cultural (PESAVENTO, 2012, p. 42). Por isso, é tão importante entender a noção de representação para compreender a maneira como são tratadas e vistos as fontes e os documentos à luz da Nova História Cultural.

Para Pesavento (2012), a representação não é uma cópia da realidade, mas sim a construção que se faz a partir da leitura da realidade, carregada de sentidos construídos historicamente e socialmente. Ela possui relação com a realidade a partir da verossimilhança, como no momento em que o historiador interpreta dada época passada através das fontes. Nas palavras de Chartier (2002), esse relacionamento se dá a partir de “[...] uma imagem do presente e de um objeto ausente, valendo aquela por este” (CHARTIER, 2002, p. 21).

Dessa forma, tanto para Chartier (2002) como para Pesavento (2004), as representações são discursos que, embora possam ser naturalizados, sua lógica pode mudar conforme quem os lê, pois estes discursos são construídos historicamente, definidos pelas relações de poder, pois as representações do mundo social enquanto construções, “[...] embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam” (CHARTIER, 2012, p. 17). Nesse processo, o(a) historiador(a) pratica uma visão sobre o *outro*, percebendo suas diferenças:

Escrever a História, ou construir um discurso sobre o passado, é sempre um ir ao encontro das questões de uma época. A História se faz como resposta a perguntas e questões formuladas pelos homens em todos os tempos. Ela é sempre uma explicação sobre o mundo, reescrita ao longo das gerações que elaboram novas indagações e elaboram novos projetos para o presente e para o futuro, pelo que reinventam continuamente o passado (PESAVENTO, 2012, p. 59).

Destarte, a função do(a) historiador(a) se constitui no desafio de ler os documentos e interpretá-los, produzindo a sua leitura sobre o passado. A História não é escrita em caráter ficcional, pois o(a) historiador(a) em ofício não pode deliberadamente criar personagens ou inventar suas histórias, mas pode (re)interpretar o contexto cultural, social, econômico e político no qual esse

personagem está inserido e, diante disso, aprender o significado de suas práticas ao longo do tempo. É nesse sentido que Araújo et al. (2015) reforçam o quanto é imprescindível ao docente apropriar-se dos paradigmas teóricos da História, não para aplicar tais paradigmas em uma pesquisa necessariamente, mas para que possa compreender como a adesão de certa teoria da história exerce influência na escrita histórica e no resultado da pesquisa, “[...] refletindo-se conseqüentemente, nos conteúdos curriculares da História como disciplina escolar” (ARAÚJO; MARQUES, ASSIS, 2015, p. 63).

Sabemos que o currículo não deve ser interpretado apenas como o documento oficial que determina o que deve ser ensinado nas salas de aula da escola básica. O currículo é também a prática docente que vai além das normas estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases. Conseqüentemente, ele não é um mero aglomerado de conhecimentos escolares interpretados e estabelecidos de forma neutra, pois parte do campo subjetivo das pessoas envolvidas.

Ao traçar uma ponte com a noção de apropriação e representação proposta por Chartier (2002), o currículo é uma construção a partir da visão de alguém ou de um grupo de pessoas com uma noção privilegiada resultada de um embate, um campo de lutas. Logo, “o currículo revela expressa tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos. É histórico, situado, datado no tempo e no lugar social” (SILVA; FONSECA, 2007, p. 44). O currículo envolve todas as dimensões do processo de aprendizagem. Então, pensando dessa forma, entendemos que a discussão sobre o que é currículo perpassa a questão da identidade e da subjetividade: “através do currículo nos tornamos o que somos” (BARRETO, 2005, p. 03).

Foi através dos movimentos sociais que as reformas escolares foram surgindo para dar voz aos que até então eram silenciados por uma cultura escolar homogeneizante. É preciso que a escola seja um “espaço de resgate”, de inclusão para estes sujeitos historicamente diminuídos, como apontam Silva e Fonseca (2007, p. 44). Esse conceito de currículo defende uma escola acessível para todos, ao entender que os saberes institucionalizados ou socialmente aceitos sempre permearam nossos currículos, diretamente influenciados pela dinâmica em que se insere o processo de globalização.

Por muito tempo, o ensino tradicional pensou o aluno como sendo um receptáculo vazio ao qual cabia o professor preencher, ignorando que este aluno

trazia de casa suas próprias vivências, experiências, visões de mundo, seu lugar social. “Todo conjunto de pessoas que forma a escola tem relação direta com a (re)significação e (re)produção de valores culturais, sociais e políticos, reforçando a ideia da relação que existe entre currículo e identidade apresentada” (BARRETO, 2005, p. 03). Silva e Fonseca (2007) reforçam a ideia de que essa reprodução de valores e saberes está diretamente ligada às relações de poder e cultura dentro do ensino de História, uma vez que o currículo tem sua intencionalidade, tanto o prescrito quanto o vivido, e as escolas podem criar ou reproduzir significados, pois esta é composta de sujeitos históricos ativos:

A relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como um conjunto de significados, mas também como o espaço de atividades, e se inscreve no tempo (CHARLOT apud SILVA; FONSECA, 2007, p. 52).

Diante disso, tomamos uma fala de Karnal (2007), ao afirmar que “Uma aula pode ser extremamente conservadora e ultrapassada contando com todos os mais modernos meios audiovisuais. Uma aula pode ser muito dinâmica e inovadora utilizando giz, professor e aluno” (KARNAL, 2007, p. 09).

Desse modo, Karnal (2007) salienta que podemos utilizar novos métodos de ensino, mas é a concepção de História em si que necessita ser revisada. Os cursos de formação de professores(as) de História precisam se mobilizar e buscar a formação de profissionais voltados para um ensino de História vinculado aos objetivos de uma formação intelectual e política que possibilite a reflexão crítica sobre o conhecimento histórico e a defesa dos princípios básicos de uma sociedade democrática e mais justa, de modo a promover a transformação educacional pretendida.

A escola não é capaz de sozinha resolver os problemas da sociedade, mas é possível que, partindo de uma postura que busque trabalhar com toda a comunidade, abraçando a alteridade, a escola se constitua não apenas com um mero espaço de reprodução do contexto social em que se encontra, mas também como espaço de transformação. Por isso, faz-se necessário continuar investindo gradativamente na melhoria e efetivação dos estágios supervisionados.

O discurso que percorre as salas de aula, seja na educação básica, seja no ensino superior, parece imbuído de um pessimismo quanto às condições atuais e o

futuro da educação no Brasil, discurso validado pela clara falta de investimentos na educação em nosso país. Parece haver um grande distanciamento, uma falta de sintonia do que se propõe nos cursos de História ao que se pratica na realidade cotidiana das escolas de ensino básico. Como expõe Santos (2014), professores(as) iniciantes que, enquanto estudantes, eram tomados(as) por uma força motora que os(as) motivava a questionar, a fugir do habitual e querer transformar a sociedade, quando encaram a realidade escolar são atingidos pelo sentimento de fracasso que toma a educação brasileira e terminam por apenas reproduzir as práticas habituais difundidas por décadas nos estabelecimentos escolares e não necessariamente aquilo que foi (ou deveria ter sido) discutido na Academia.

Pensar esse processo nos leva a refletir sobre como diminuir o distanciamento entre os cursos de História e a realidade da sala de aula. Para o estudo de História em específico, esse desafio se torna ainda maior, pois a História foi, ao longo do tempo, cristalizada como estudo do passado, sem aproximação ou aplicação no presente. Um dos grandes questionamentos dos(as) alunos(as) nas aulas de História da educação básica é “por que tenho que estudar História se eu nem era vivo naquele tempo?” Tal questionamento mostra que o que se ensina nas salas de aula pouco tem a ver com a realidade social dos alunos, demonstrando parca funcionalidade no conteúdo que se é aplicado. Conforme expõe Santos (2014, p. 726. Grifo da autora):

O conhecimento histórico da forma como é abordado nas escolas, tendo o livro didático como maior referencial, não consegue mostrar utilidade ou função. Até os dias de hoje a resposta que os(as) professores(as) conseguem esboçar ao questionamento a respeito do porque se estudar essa matéria é dizer que serve para *ajudar a entender o presente e planejar o futuro*, ou *porque vai cair no vestibular ou no Enem*.

Em relação a isto, Santos (2014) salienta que, mesmo pretendendo dessa forma vincular a história ao tempo presente, essa ligação não é feita na prática durante as aulas. Assim, os(as) alunos(as) continuam sem resposta prática para seu questionamento, pois elaborar aulas interessantes e coerentes no que diz respeito às posturas teórico-metodológicas coerentes geralmente não faz parte da prática cotidiana de educadores(as).

Durante a graduação, percebemos que poucos(as) professores(as) têm o cuidado de referir-se, em relação aos conhecimentos específicos de sua disciplina, como eles poderiam ser aplicados na prática docente na educação básica. É possível notar que há uma preocupação em aplicar conteúdos, a qual não se estende para a abordagem da forma que eles deveriam ser levados para a prática real na sala de aula. Tal comportamento gera um círculo vicioso, na medida em que

Temas como planejamento, avaliação, evasão, metodologias e modalidades de ensino, repetências, entre tantos outros discutidos em disciplinas específicas da área de educação são tratados como conhecimentos de segunda ordem pelo(as) graduandos(as) de licenciatura. (SANTOS, 2014, p. 727)

Nesse sentido, Santos (2014) chama a atenção para o fato de que não só os(as) estudantes não leem sobre educação como refletem pouco sobre seu futuro campo de atuação, não dando a devida importância às disciplinas voltadas para esta área. Como aponta Albuquerque Jr. (2013, p. 12):

Licenciandos que já são educados de forma obsoleta, ao chegarem às escolas constataam desiludidos e desestimulados que são muito inovadores e criativos para a escola que encontram. A tendência é que rapidamente incorporem a cultura escolar, esqueçam os modelos moderninhos que aprenderam nas aulas de Prática de Ensino e se conformem às demandas e regras desta cultura escolar rotineira e que tem pouco lugar para o professor contestador ou inovador.

Diante disso, evidenciamos a necessidade de repensar o caráter prático dos cursos de formação e da abordagem atribuída às disciplinas relativas à prática pedagógica. Destarte, ao discorrer sobre a identidade do(a) docente de História, Monteiro e Rocha (2015) parafraseiam a historiadora Déa Ribeiro Fenelon, advertindo que fazer História não pode ser algo dissociado da prática, pois assim estaríamos apenas reproduzindo conhecimentos vagos, ignorando a capacidade dos(as) alunos(as) de também “[...] questionar a ordem e subvertê-la” (MONTEIRO; ROCHA, 2015, p. 312).

Dessa forma, pensar a identidade do(a) docente de História é perceber que esta se dá de forma contínua, uma vez que é (re)construída na prática cotidiana, em tudo aquilo que o(a) professor(a) vivencia na sua sala de aula todos os dias. Esta

pesquisa de Monteiro e Rocha (2015) se dá a partir de um estudo sobre monitorias, mas a mesma reflexão acerca das monitorias pode ser perfeitamente relacionada a outros espaços formativos como estágio curricular.

É necessário que os(as) professores(as) pensem mais sobre sua prática, para que de forma crítica se ultrapasse o derrotismo que assombra a educação brasileira. Reforçamos que é preciso “[...] refletir sobre a relação entre quem ensina e quem aprende” (ANDRADE; SOUZA, 2013, p. 90) e para isso é necessário aprimorar na graduação em História o vínculo em que une teoria e prática, que, por sua vez, deve ser efetivado durante o estágio curricular supervisionado. O exercício de pensar a prática educativa deve ser constante, como lembra Karnal (2007, p. 08-09):

Ora, sendo o “fazer histórico” mutável no tempo, seu exercício pedagógico também o é. Eu diria que ensinar História é uma atividade submetida a duas transformações permanentes: do objeto em si e da ação pedagógica. O objeto em si (o “fazer histórico”) é transformado pelas mudanças sociais, pelas novas descobertas arqueológicas, pelo debate metodológico, pelo surgimento de novas documentações e por muitos outros motivos. A ação pedagógica muda porque mudam seus agentes: mudam os professores, mudam os alunos, mudam as convenções de administração escolar e mudam os anseios dos pais.

Ao analisar as dimensões práticas e educativas no processo de formação de professores de História, em sua tese de doutorado, a professora Cláudia Sapag Ricci (2003) notou o quanto a dicotomia entre ensino e pesquisa reflete de maneira negativa no desempenho de docentes:

[...] O professor, enquanto profissional e cidadão, é capaz de se apropriar da sua profissão quando reflete sobre sua trajetória e prática pedagógica, construindo conhecimentos que deem prosseguimento ao seu percurso profissional. [...] Quando ele é impossibilitado dessa experiência reflexiva, é impelido a uma prática automatizada, destituída de sentido, ou permanece extremamente solitário (RICCI, 2003, p. 23).

Os estudos de Ricci (2003) foram originados a partir das indagações e observações feitas por ela durante toda a carreira acadêmica sobre a formação do professor e a partir de uma vasta análise de currículos e programas de cursos universitários de História, espaços de formação continuada e um amplo levantamento bibliográfico e documental, além de entrevistas e análises de

memoriais e questionários. No decorrer de sua pesquisa, Ricci (2003) constatou que “há uma concordância em dizer que prática e pesquisa são indissociáveis, mas há uma dificuldade em executar de maneira concreta esse pressuposto” (RICCI, 2003, p. 84). Os projetos pedagógicos das graduações em História apresentam uma preocupação em formar professores(as) pesquisadores(as), mas, na maioria dos casos, a preocupação não sai do projeto, apenas atendem em se adequar às normas vigentes.

Através de sua pesquisa, Ricci (2003) constatou que ainda persiste a antiga dicotomia entre a formação de professores(as) e o aprofundamento historiográfico, como se uma esfera não estivesse ligada à outra de maneira intrínseca:

Era justamente a superação dessa fragmentação o objeto dos debates sobre o ensino de História ocorrido na década de 80. Passadas duas décadas do debate mais enfático sobre o perfil do profissional de História a ser delineado nos cursos de graduação, esse tema continua marcado pela fragmentação curricular, ou seja, não se consegue delinear um currículo que se volte para um único perfil desse profissional. E quem sente essa compartimentação é o próprio aluno ao longo de sua trajetória acadêmica (RICCI, 2003. p. 163).

É preciso buscar formas que permitam que os(as) alunos(as) e professores(as) atuem através da História enquanto transformadores(as) sociais, uma vez que a História é uma ciência em movimento. Além de “modernizar” no sentido tecnológico, é preciso que a própria ideia de formação docente seja repensada. Ler, discutir, problematizar, questionar, organizar e, acima de tudo, fortalecer um diálogo entre as instituições formadoras e a escola é uma forma de não deixar o ensino de História ficar obsoleto, frente à rapidez com que as informações são difundidas. “Continuar descobrindo coisas em nossa área pode ser uma forma de diminuir esse desgaste”, como afirma Karnal (2007, p. 11). Esse movimento confere um sentido de validade da História para professores(as) e alunos(as):

Aprender a ensinar requer prática, pesquisa e uma análise da realidade vivenciada, teorias e mais teorias de nada servem se não condizem com a realidade concreta. Como mudar o quadro atual do ensino, se as unidades de produção do conhecimento estão condicionadas a soltar profissionais no mercado, não se preocupando com a sua função social? (ANDRADE; SOUZA, 2013, p. 90).

É nesse sentido que pesquisadores(as) da educação trabalham o conceito de “professor reflexivo”:

Entende-se, com base em tal enfoque, que um professor reflexivo seja capaz de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar; de mobilizar conhecimentos, recursos e procedimentos para a sua superação; de avaliar a adequação das suas escolhas e, finalmente, de reorientar a ação para intervenções mais qualificadas no processo de aprendizagem dos alunos. O professor não seria, assim, um simples técnico, reproduzidor de conhecimentos, mas um profissional capaz de inovar, de participar das decisões, de interagir com seus pares, de dialogar com a produção teórica e metodológica pertinente ao seu campo de conhecimento e, sobretudo, de produzir conhecimentos sobre seu trabalho (CAIMI, 2006, p. 26).

É na década de 1980, com o início do movimento de profissionalização do ensino, que se passa a atribuir saberes específicos para a profissão docente. Convém recorrermos a Tardif (2010) para compreender “saber” em um sentido mais amplo que abrange os conhecimentos, habilidades, competências e atitudes dos(as) docentes, ou seja, o chamado saber-fazer da profissão. Ao conceber os saberes profissionais dos(as) docentes como “plurais, compósitos e heterogêneos” (TARDIF, 2010, p. 61), o autor relaciona os saberes docentes a origens diversas, pois partem de fontes diversas e das relações que se estabelecem na e pela prática, em meio às relações com os outros atores sociais do ambiente escolar – demais professores(as), alunos(as), gestor(a) escolar etc.

Na década de 1990, fortalecem-se os diálogos em busca de repensar a educação brasileira de maneira geral. Em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), com objetivo de desenvolver parâmetros mais claros para orientar a estrutura de ensino obrigatório. E assim, foram criados também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) pelo Governo Federal. Surge uma variedade de propostas que buscavam um currículo que contemplasse a geração do mundo tecnológico, conforme aborda Bittencourt (2004), que ainda acena para o fato de que essas reformulações curriculares não constituíram um movimento em nível nacional. Ocorridas em vários países, as “reformulações curriculares dos anos 90 decorrem da nova configuração mundial, que impõe um modelo econômico para submeter todos os países à lógica do mercado” (BITTENCOURT, 2004, p. 101).

Vale reforçar que tais transformações resultam não apenas das conquistas tecnológicas, “[...] mas também dos emergentes arranjos políticos, econômicos, sociais e culturais que se configuraram nesse período de confrontos” (COSTA, 2002, p. 133). Para os Estados, existe a tarefa de desenvolver mecanismos para a entrada de capitais estrangeiros, e, para a sociedade, resta “[...] viver de acordo com a lógica do mercado, que exige domínios mais amplos do conhecimento” (BITTENCOURT, 2004, p. 101).

Por mais que promova um intercâmbio entre culturas, a globalização também provocou efeitos homogeneizantes em nossas identidades culturais, pretendendo o estabelecimento de uma cultura que aspira a ser universal e hegemônica. Se, por meio da globalização, podemos conhecer e valorizar a riqueza cultural do mundo, ao mesmo tempo, essa cultura globalizada não respeita nem promove a identidade e a diversidade, mas sim a uniformidade e o mimetismo. Ser professor(a) de História é estar disposto(a) a lidar com uma quebra de padrões e repensar as diferenças sociais e culturais no cotidiano dos espaços educativos.

Desta forma, percebendo a importância do(a) professor(a) na construção e difusão do conhecimento, consideramos que “ter uma boa formação, baseada na pesquisa, consiste em preparar um profissional para os desafios que vem surgindo” (ANDRADE; SOUZA, 2013, p. 10). O(a) professor(a) enquanto mediador(a) do conhecimento é indispensável para o desenvolvimento pleno do(a) aluno(a), mas, para isso, é preciso que o saber seja construído através de um ambiente de relação entre teoria e prática.

Uma proposta que articule teoria e prática desde o começo da formação inicial que tenha “[...] como eixo vertebrador a reflexão na e sobre a prática conduz às transformações necessárias, à produção de saberes e práticas [...] de maneira dinâmica e dialética” (FONSECA, 2007, p. 152). Nesse sentido, o estágio supervisionado insere-se como uma “mediação reflexiva entre universidade, escola e sociedade” (ANDRADE; SOUZA, 2013, p. 10). Diante disso, nossas reflexões se encaminharão para pensar as políticas educacionais e suas articulações com o campo da História, para pensar posteriormente o estágio supervisionado.

1.2. Políticas educacionais e seus reflexos na formação inicial

É no contexto globalizante do fim da década de 1980 para 1990 que as reformas educacionais vieram a produzir mudanças na formação e no trabalho docente (SILVA; FONSECA, 2007). Essas mudanças foram resultado das discussões acerca do retorno de História e Geografia enquanto disciplinas curriculares da escola básica. Nessa conjuntura, a História dita tradicional passa ser fortemente questionada. Tais mudanças foram pautadas em várias leis que buscavam assegurar novos horizontes para a formação escolar e acadêmica. Foi em 1996 que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei n 9.984/96, foi reformulada e aprovada como resultado de todas essas discussões que vinham acontecendo há anos em vários estados do país. Esta lei, chamada de Lei Darcy Ribeiro, trazia as orientações fundamentais para a educação nacional, propondo a colaboração com o Distrito Federal e municípios para nortear “[...] os currículos e seus conteúdos mínimos, de forma a assegurar a formação básica comum” (BRASIL, 1996, art. 9), definindo o poder público como responsável pela consolidação da educação em todo o território nacional.

Entre suas inovações, a LDB trazia a revogação dos currículos mínimos e a efetivação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na educação básica, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o ensino superior. Segundo Marran (2011), o modo como as políticas de governo terminavam junto com os seus respectivos mandatos não possibilitava a devida articulação das políticas educacionais. Destarte, “a implementação e consolidação de uma política educacional de Estado pressupunha continuidade e avaliações periódicas sobre sua atualidade e validade” (MARRAN, 2011, p. 02). Essas avaliações vêm a acontecer, mas não sem inúmeros embates, como salienta Marran (2011). O título VI, artigo n. 61 da LDB traz dois fundamentos relativos à formação de profissionais da educação, sendo eles: “I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (BRASIL, 1996, art. 61)

Estes fundamentos mostram que o ambiente vivido por aquele(a) futuro(a) profissional da educação é de suma importância para sua formação, tanto ao buscar estabelecer um vínculo entre teoria e prática quanto ao considerar suas vivências anteriores. Ricci (2003) salienta que o fato de os termos estarem no plural, *teorias* e *práticas*, revela certa “preocupação com a diversidade” (RICCI, 2003, p. 53). Essa preocupação parte de uma nova concepção de formação que considera os

conhecimentos adquiridos previamente, dentro e fora do espaço acadêmico no decorrer da formação do docente, relacionando-os à prática cotidiana e ainda reafirmando para o(a) docente a função de pesquisador(a).

Em vista disso, Ricci (2003) parafraseando Tardif (2002), ratifica que essa concepção é uma contraposição à concepção tradicional que dissociava prática e teoria, na qual a prática seria reduzida a um espaço onde os conhecimentos adquiridos através da teoria seriam aplicados, espaço para o qual professores(as) são meros aplicadores(as) dos saberes, sendo estes produzidos apenas através da pesquisa universitária, quase sempre distante da prática na sala de aula. Essa mudança de postura é resultante dos embates que vinham acontecendo desde a década de 1980. Conforme reforça Ricci (2003, p. 54):

[...] ao indicar a articulação entre teoria e prática, assim como a consideração das experiências do professor, a LDB parece ser expressão de uma concepção atualizada em relação à formação, na medida em que reconhece a prática e a experiência profissional do professor como espaços portadores de saberes.

Estes saberes são indispensáveis para a formação da identidade profissional do(a) docente e devem atuar em confluência com as teorias elaboradas pela academia, o que nos leva ao artigo 67, parágrafo 1 da LDB, que traz a *experiência docente* como elemento fundamental à *valorização dos profissionais de educação* (BRASIL, 1996, art. 67). Segundo Tardif (2010), os saberes adquiridos através da experiência, ou *saberes experienciais*, têm sua importância, pois

[...] não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2010, p. 49).

De acordo com Tardif (2010), a relação que os professores estabelecem com estes saberes não se restringe à difusão de conhecimentos já estabelecidos. A práxis docente é composta por saberes diversos com os quais se estabelecem relações diversas. Ensinar é uma atividade complexa, em que o profissional precisa

lidar com situações muitas vezes inesperadas, sobre as quais não se pode aprender na Academia através de teorias. A práxis docente é construída a partir dessas experiências cotidianas, na relação com outros(as) docentes e com os(as) alunos(as).

No entanto, a referida lei, ao atribuir importância ao saber experiencial do docente, traz uma dicotomia ao trazer os termos “treinamento em serviço” (BRASIL, 1996, art. 87, § 4). Estes termos são utilizados em vários momentos na composição da referida lei. E, segundo Ricci (2003), apresentam uma concepção tradicional quanto à formação:

Ao utilizar o termo *treinamento*, toda a importância atribuída ao saber fazer do professor, sua prática e experiências parecem sumir como num passe de mágica, e dar lugar a uma concepção que elege, de um lado, os que sabem e de outro, os que precisam ser treinados. Mas a incoerência vai além, pois a palavra *treinamento* vem acompanhada da expressão *em serviço*, que traz consigo a situação da sala de aula, o espaço de trabalho do professor (RICCI, 2003, p. 55. Grifos da autora).

O artigo 3º, parágrafo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior afirmam que

A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional [...] (BRASIL, 2015, p. 04).

Diante disso, vale ressaltar que a formação de profissionais para atuar na escola básica passa por um embate quanto às concepções de formação. Um processo de formação de qualidade não pode ser reduzido a *treinamento* ao lidar com a complexidade que é a sala de aula. Dessa forma, políticas que visem à formação inicial devem ser fundamentadas em condições que possibilitem a participação dos(as) docentes no processo de formação. Nesta perspectiva, concordamos com Fonseca (2007), quando afirma que

[...] o espaço e o tempo da preparação pedagógica na formação inicial do professor, os momentos de reflexão, mobilização, produção e sistematização dos saberes e das práticas pedagógicas não são inerentes ou exclusivos das chamadas disciplinas pedagógicas, mas

em todos os momentos em que a interdisciplinaridade for exercitada, ao longo do curso, em todas as situações formativas em que formadores e formandos exercitarem o diálogo crítico com a realidade sociocultural e educacional [...] (FONSECA, 2007, p. 152)

É pertinente ressaltar que os(as) professores(as) estagiários(as) são também portadores(as) de saberes importantes e devem ser sujeitos ativos nesse processo, de modo que seja possível a construção de conhecimentos validados na prática cotidiana. Sendo assim, buscando afirmar a urgência de repensar a formação de profissionais para a educação básica, é elaborado o parecer que define as DCN para a Formação em Nível Superior. O parágrafo 5º, artigo 3º da referida resolução propõe uma série de *princípios para a formação de profissionais do Magistério da Educação básica*. Dentre elas, podemos destacar:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

[...]

XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais (BRASIL, 2015, art. 3).

O parágrafo sexto enfatiza ainda a necessidade de estabelecer uma articulação entre a instituição de educação superior e a escola básica, propondo aos fóruns estaduais e distrital a colaboração na elaboração do projeto de formação. Essa ideia parte da compreensão de que se faz necessário organizar e institucionalizar o processo formativo por meio da articulação do sistema de ensino, gerando novas possibilidades para a formação de profissionais para a educação básica, uma vez que reformular as instituições escolares e centros formativos é um passo necessário para garantir a atualidade dessas instituições e assegurar a grupos diversos (étnicos, sociais e religiosos) o direito à educação.

O Plano Nacional da Educação (PNE) é um documento que visa a orientar e executar o aprimoramento de políticas públicas no âmbito educacional. “Plano” porque propõe metas que devem ser cumpridas em um período de até dez anos. Na meta 10.1 do PNE, verificamos a necessidade de

Implementar mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio (BRASIL, 2014, p. 71).

Incentivar a reflexão constante em relação aos saberes e práticas promove o respeito à diversidade na medida em que impossibilita a exclusão das experiências de determinados grupos já marginalizados ao longo da história. Por conseguinte, “possibilita o desenvolvimento de atitudes de tolerância e respeito à diversidade e de crítica aos conhecimentos e práticas produzidos e acumulados historicamente” (FONSECA, 2007, p. 151).

Entre os memoriais analisados, percebemos que os(as) professores(as) estagiários(as) criticam frequentemente a formação inicial em seu molde atual, sugerindo sua constante revisão e colocando o(a) docente como peça chave para a melhoria da educação no país, o que podemos verificar na fala da *Professora Estagiária 1*:

Não se pode ter um modelo de formação única. É preciso buscar novas fontes, novos métodos, novas didáticas. O ensino, como também a História, passaram a ter a função de formar cidadãos críticos e atuantes em seu meio social. Os métodos de ensinar também sofreram alterações [...] É importante que o professor renove a sua prática, refletindo sobre as escolhas e suas relações entre os alunos. (*Professora Estagiária 1*, 2014)

É perceptível em muitos memoriais que os(as) alunos(as) estagiários(as) reconhecem a importância de se atuar enquanto sujeito consciente e reflexivo, que se perceba inserido em uma sociedade histórica e seja responsável pela construção de uma sociedade democrática. Assim, afirma a *Professora Estagiária 2*:

Com relação às concepções de ensino de história e da formação docente, é fácil perceber que a escola é um espaço de interação de conhecimento e a sala de aula do ensino fundamental como caminho

de criação de saber. No campo de estudo do ensino de história, a discussão sobre o ensino nas séries do ensino fundamental deve propiciar meio e possibilidades para que os(as) alunos(as), enquanto sujeitos históricos, compreendam seu papel social e relevância de sua intervenção no seu próprio processo educativo. (*Professora Estagiária 2*, 2010).

Uma política de formação e de valorização dos profissionais do magistério que forneça também condições adequadas de trabalho e ascensão na carreira tem sido parte dos debates em busca de melhorar a educação básica. Porém, em relação à valorização do(a) docente e às condições de ensino, muitos(as) estagiários(as) apontam que aquilo proposto pelas políticas educacionais atuais não acontece na prática. Essa desvalorização se reflete na motivação e no papel social do docente, o que podemos verificar na fala do *Professor Estagiário 3*:

O Brasil possui uma educação muito deficiente. Não são poucas as reportagens de tevê e rádio que retratam a precariedade das escolas brasileiras. Se a estrutura já é deficiente, imaginemos o ensino. Em nosso país, professores recebem mal, os alunos trazem de casa uma carga desmotivadora, a corrupção está presente em várias escolas brasileiras, a desvalorização do profissional da educação é muito acentuada, entre outros fatores que tornam dificultoso a prática do ensino no Brasil. (*Professor Estagiário 3*, 2014).

Quando se trata do(a) docente de História, parece que essa visão desmotivadora sobre a docência é ainda mais acentuada, pois o(a) professor(a) de História é visto de maneira negativa por ser associado(a) à uma disciplina desprovida de sentido para o alunado. O *Professor Estagiário 3* relaciona isto aos deslocamentos pelos quais passou a História na sua trajetória enquanto disciplina escolar:

Uma explicação possível para o surgimento desse estereótipo remete ao período em que o Brasil era dominado por uma ditadura militar, onde o ensino de História fora fragmentado em diversas outras disciplinas a fim de impossibilitar a formação de cidadão conscientes. Durante a ditadura, o ensino de História era direcionado para a formação do cidadão patriótico, onde o governo não pode ser questionado. [...] Toda censura imposta ao ensino de História provocou certo mal-estar para com a disciplina história, que após a ditadura seria estereotipada de “chata” e de algo que remete a “coisas velhas”. As pessoas olhavam para a história e só conseguiam

ver aquele antigo ensino voltado para a formação do cidadão patriota. (*Professor Estagiário 3*, 2014).

Essa ideia corrobora a análise de Magalhães Jr., Lima e Freire (2015) sobre a trajetória do ensino de História no Brasil, afirmando que as medidas tomadas pelos militares visavam à desarticulação da História enquanto disciplina por se tratar de uma área que poderia gerar análises mais compreensivas da realidade. Assim, a disciplina Estudos Sociais é implementada nas escolas para unir História e Geografia, gerando a perda significativa das especificidades de cada uma dessas áreas do conhecimento. Enfatizaram o conteúdo destas disciplinas em detrimento de uma análise crítica da realidade. Diante desses acontecimentos, a disciplina de História

[...] ficou sendo vista como uma mera transmissora de acontecimentos, cronologicamente organizados e hierarquicamente submetidos a um “policiamento” ideológico, privando aqueles que se dedicavam à análise das ações humanas (MAGALHÃES JR.; LIMA; FREIRE, 2015, p. 28).

Entre perseguições e tentativas de privar a autonomia de profissionais da área, a História seguiu seu rumo e foi se reinventando, incorporando novos documentos e novos temas, tais como a diversidade, a história local e a própria percepção da importância do saber docente no fazer histórico. Entretanto, nos tempos atuais, a História, assim como outras áreas de conhecimento, enfrenta diversos problemas em seus cursos de formação. Segundo Gatti (2010, p. 1359),

há uma naturalização da situação crítica do ensino básico para as camadas mais populares: problemas estruturais, má gestão e pouco investimento na escola e nos planos de carreira e salário dos docentes, onde as más condições de trabalho refletem diretamente na formação inicial e continuada.

A desvalorização da profissão docente fica evidenciada em pesquisas recentes, a exemplo do Censo de Educação Superior de 2013 divulgado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que mostra uma queda na procura por cursos de licenciatura em todo o país. Apesar de haver um aumento de 3,8% no acesso ao ensino superior (INEP, 2014), a docência é o alvo

menos desejado dos(as) alunos(as). Mesmo entre os(as) que se formam em licenciatura, nem todos querem seguir carreira. É pertinente afirmar que não basta aumentar a oferta de programas para viabilizar o acesso à educação em nível superior: é preciso fornecer estímulos para que o(a) aluno(a) permaneça na universidade e se interesse pela docência, recaindo na valorização de profissionais do magistério.

O documento intitulado *Planejando a Próxima Década - Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação* (BRASIL, 2014) estabelece objetivos específicos a serem alcançados por estes(as) profissionais, tais como: a formação específica para sua área de atuação; a equiparação do rendimento entre profissionais com o mesmo nível de escolaridade e a existência de plano de carreira tomando como base o piso salarial nacional. O referido documento ainda afirma que

A elevação do padrão de escolaridade básica no Brasil depende, em grande medida, dos investimentos que o poder público e a sociedade façam no tocante à valorização e ao aprimoramento da formação inicial e continuada dos profissionais da educação. As mudanças científico-tecnológicas requerem aperfeiçoamento permanente dos professores da educação básica no que tange ao conhecimento de sua área de atuação e aos avanços do campo educacional (BRASIL, 2014, p. 51).

Uma formação que contemple as mudanças científico-tecnológicas é tema pertinente aos memoriais de estágio supervisionado. Bittencourt (apud COSTA; MOREIRA JÚNIOR; PINHEIRO (2015, p. 183) afirma que “os atuais métodos de ensino têm de se articular às novas tecnologias para que a escola possa se identificar com as novas gerações”. Assim sendo, concordamos com a *Professora Estagiária 2*, quando afirma que as inovações tecnológicas e sua repercussão no meio pedagógico e no ensino de história constituem um grande desafio para os profissionais da educação e, em especial, para estes(as) docentes em início de carreira. A complementar essa ideia, a *Professora Estagiária 1* salienta:

Há um longo caminho a ser percorrido, pois a falta de capacitação dos profissionais, os baixos salários e a falta de materiais impedem muito as potencialidades de ensino. [...] É necessário que a educação, e os sistemas de gestão do conhecimento que se desenvolvem em torno dela, aprendam a utilizar as novas tecnologias para transformar a educação, na mesma proporção em

que estas tecnologias estão transformando o mundo que nos cerca.
(*Professora Estagiária 1*, 2014)

Convém retomarmos a fala de Karnal (2007) quanto ao uso de tecnologias em sala de aula. Não basta trazer aparatos tecnológicos para a escola: é preciso saber utilizá-los de modo a obter o seu melhor aproveitamento. Costa, Moreira Júnior e Pinheiro (2015) citam o clássico exemplo de *slides* e seu uso inadequado de maneira corriqueira nas salas de aula. Durante minha graduação, presenciei inúmeros(as) professores(as) que preenchiam todo o seu tempo de aula lendo *slides* sem dar espaço para algum tipo de interação com a turma. Imaginemos o reflexo que essa postura terá na vida dos(as) professores(as) estagiários(as). É pertinente reforçar que o uso de tecnologias deve servir para facilitar a aula, e não para reforçar a concepção tradicional de aula expositiva. Assim:

Não estamos pondo de lado a importância das tecnologias de exposição nas aulas de História. Sabemos que elas são de fundamental importância para que o aluno possa melhor visualizar os processos citados; que se detenha melhor na explicação, sem se distrair; e que o professor ganhe tempo, sem ter que passar minutos preciosos de sua aula escrevendo tópicos em um quadro branco. A utilização de recursos audiovisuais, quando empregados corretamente, despertam a atenção do aluno e seu interesse, tornando-o mais participativo e contribuindo para o ensino-aprendizagem (COSTA; MOREIRA JÚNIOR; PINHEIRO, 2015, p. 185).

Ora, se ser professor(a) não é ser um(a) mero(a) reproduzidor(a) de saberes já estabelecidos, conforme já afirmamos, o uso de tecnologias precisa contribuir para que haja a construção do saber de forma coletiva, em que professores(as) e alunos(as) são agentes ativos nesse processo. Para a *Professora Estagiária 4*, as novas linguagens devem atuar para enriquecer e o aprendizado histórico e, mais uma vez, a relação teoria-prática é apontada como pilar fundamental para adequar o ensino de História às transformações do mundo atual. Em relação a isto, a *Professora Estagiária 4* expressa:

A capacitação profissional do professor implica numa contínua interpretação entre teoria e prática, desenvolver esse movimento proporciona ao docente uma visão completa e habilitada para lecionar adequadamente, o suporte teórico é essencial para se lograr

resultados satisfatórios, onde dessa maneira, a teoria estará vinculada aos problemas reais postos pela experiência e a ação prática. (*Professora Estagiária 4*, 2013)

Sob a ótica dos memoriais, podemos pensar o quanto as experiências vivenciadas no estágio supervisionado são importantes para estabelecer essa ponte entre teoria e prática. A partir dessas vivências, os(as) professores(as) estagiários(as) irão se apropriar dos métodos de ensino, ocasionando um processo de (des)construção dos paradigmas estabelecidos sobre o ensino de História, inclusive em relação à sua visão tão negativa ainda nos dias de hoje. Contudo, a escola e a universidade precisam estar abertas para receber estas novas ideias propostas pelos(as) professores(as) iniciantes. Daí advém a importância do estágio supervisionado como meio de promover a interação entre a escola básica e a Academia.

Ao fazer uma breve retrospectiva sobre a regulamentação do estágio no Brasil, remetemo-nos ao Decreto-Lei n. 4.073/42, de 1942, que estabelecia diretrizes para o estágio de estudantes na indústria sob a orientação de docentes. Segundo Colombo e Ballão (2014), esta lei não contemplava o processo educativo do(a) estagiário(a), pois não estabelecia a formalização do vínculo entre o centro formativo e a empresa. Já durante o regime militar, em 1967, através da Portaria n. 1.002, o estágio supervisionado foi implantado no ensino superior e em escolas técnicas.

Nesta norma foi definida a importância do estágio para o aperfeiçoamento do ensino, criando condições favoráveis ao entrosamento entre a escola e a empresa. Determinou ainda que o estágio deveria ser firmado em um contrato contendo duração, carga horária, valor da bolsa e o seguro contra acidentes pessoais. Estabeleceu que não haveria vinculação empregatícia, encargos sociais, pagamento de férias ou de 13º salário. Mas, o foco continuava no interesse das empresas, dando continuidade à política de estágio nascida com o Decreto-Lei nº 4.073/42 (COLOMBO; BALLÃO, 2014, p. 174).

Pode-se perceber que esta e as demais leis promulgadas nas décadas posteriores ainda não apresentam um papel significativo na formação, especialmente devido às dissonâncias encontradas em suas elaborações. Segundo Colombo e Ballão (2014), tais legislações, através de brechas e termos dissonantes, apresentaram inadequações na medida em que permitiram às empresas esquivar-se

da legislação trabalhista ao desvincular a atividade de estágio de sua relevância educacional, acarretando implicações negativas tanto na ótica trabalhista como pedagógica: o(a) estagiário(a) como mão-de-obra barata; a falta de supervisão por parte do(a) professor(a) regente e o fato de que as empresas definiam o calendário de estágio e a jornada de horas (nem sempre adequadas às férias escolares, por exemplo).

Tendo em vista esta problemática, pautado nas políticas educacionais, o estágio supervisionado passa a ser tema pertinente aos cursos formadores de profissionais para a prática docente. Segundo Marran (2011) e Colombo e Ballão (2014), foi ainda no final da década de 1990 que essas questões tiveram as primeiras interposições conceituais, buscando-se aproximar a prática profissional da formação acadêmica, mas foi apenas em 2008 que a Lei de Estágio n. 11.788 foi aprovada. A lei tem como objetivo dispor o estágio curricular como uma forma de preparar os(as) acadêmicos(as) para o mundo produtivo do trabalho, conferindo-lhes a aquisição de competências necessárias para a atuação profissional na sua área e também buscando a contextualização do currículo escolar.

Assim, verificamos que as primeiras legislações sobre estágio no Brasil, dado o alargamento de termos, acarretaram efeitos negativos para o mundo do trabalho e não traziam benefícios para a formação do(a) estudante. A partir da lei atual, (Lei n. 11.788/08), que traz o estágio como componente curricular, percebemos inúmeros avanços em sua função pedagógica. Não obstante,

[...] torna-se imprescindível a atuação dos gestores em educação para executá-la plenamente e de maneira adequada, pois ela por si só não supera as dicotomias conceituais historicamente enraizadas em nossa cultura laboral. O estágio na educação brasileira, se trabalharmos para isso, deixará de ser uma forma de trabalho precarizado e passará a ser uma ação pedagógica transformadora, na preparação de nossos profissionais, ao tempo em que criamos elos e o reforço mútuo entre a escola, o currículo e o setor produtivo (COLOMBO; BALLÃO, 2014, p. 184).

Concordamos com a observação de Colombo e Ballão (2014) e reforçamos que a execução adequada do estágio não depende só dos cursos universitários. É preciso um empenho coletivo, um trabalho em conjunto com cada ator social que compõe o cenário escolar para que o estágio atinja todo o seu potencial. Nesse panorama, no próximo capítulo, empenhar-nos-emos a ampliar a discussão sobre o

estágio, refletindo sobre os desafios enfrentados por professores(as) em formação durante o estágio supervisionado.

“Um pensador do Iluminismo americano, Benjamin Franklin, dizia algo muito profético no século XVIII: “Diga-me e eu esquecerei, ensina-me e eu poderei lembrar, envolva-me e eu aprenderei”. O desafio é envolver. Mas não apenas envolver o aluno, mas envolver minha vida para que eu a sinta significativa, importante, transformadora e útil. Ensinar é envolver e, para envolver, eu preciso tecer esses fios entre meu saber, minha prática profissional e minha vivência como pessoa e cidadão”.

(Leandro Karnal)

2. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A epígrafe que abre este capítulo nos remete a uma perspectiva de ensino que almeja ser completo. A identidade docente é reinventada no decorrer de todo o percurso profissional (CEREZER; GUIMARÃES, 2015), mas é durante a formação inicial, no espaço do estágio supervisionado, que acontecem os maiores enfrentamentos para o(a) professor(a) iniciante: um momento de grandes desafios e conflitos sobre o que é ser docente e seu papel na educação, assim como suas concepções e metodologias. Entendemos que os professores constroem os seus

conhecimentos de ordem prática ao “[...] buscar conexões entre o pensamento e a ação” (SILVA apud ANDRADE; SOUZA, 2013, p. 88). Logo, a contribuição do estágio para a formação inicial se dá a partir do momento que “[...] favorece a apreensão de informações necessárias para intervenções sistematizadas” (MARRAM, 2011, p. 03).

Refletir sobre o estágio supervisionado é fundamental para pensar a formação de professores(as) de História na atualidade. Assim, o olhar sobre a prática de ensino é necessário para analisar as concepções atuais sobre formação em busca de aprimorar este processo cada vez mais. Com isto em mente, o presente capítulo busca refletir sobre o estágio supervisionado e a sua importância como espaço formativo a partir das representações elaboradas por alunos(as) estagiários(as) de História por meio dos memoriais de experiência docente.

2.1 Narrativas de si num contexto formativo: o memorial de experiência docente

Na trilha para se compreender a formação inicial no contexto do estágio curricular e sua relevância para o ensino de História nos dias atuais, consideramos importante contemplar as concepções de professores(as) estagiários(as) acerca destes temas. Entendemos que os memoriais formam um caminho perfeito para estabelecer esse diálogo, pois carregam consigo as experiências e subjetividades daqueles(as) que estão começando a percorrer o caminho da docência. Através das narrativas presentes nos memoriais, podemos perceber o processo formativo de forma mais ampla, dando novos sentidos às práticas de ensino.

É uma tendência de certa forma recente utilizar os memoriais enquanto fontes de pesquisa histórica. Convém lembrar que as décadas de 1980 e 1990 trouxeram profundas mudanças historiográficas, além de terem sido palco de inúmeros diálogos no Brasil em relação à educação. Tais diálogos refletiram na valorização das experiências e saberes docentes no processo formativo. Nesse sentido, Malatian (2009, p. 197) expõe:

Uma nova perspectiva historiográfica levou ao florescimento da narrativa, à revalorização do indivíduo, da vida privada e dos estudos sobre cultura, abrindo um espaço importante para os escritos biográficos e autobiográficos. [...] Trata-se da *escrita de si*, na primeira pessoa, na qual o indivíduo assume uma posição reflexiva

em relação à sua história e ao mundo onde se movimenta (MALATIAN, 2009, p. 197. Grifo da autora).

Nesse diapasão, vale citar que, no que se refere à produção acadêmica de caráter autobiográfico:

[...] é uma escrita institucional, na qual a pessoa que escreve faz uma reflexão crítica sobre os fatos que marcaram sua formação intelectual e/ou sua trajetória profissional, com o objetivo de situar-se no momento atual de sua carreira e projetar-se em devir (PASSEGGI, 2010, p. 21).

Enquanto trabalho acadêmico, embora possa requerer dos(as) alunos(as) o mesmo ritual aplicado para um TCC, sua escrita parece ser mais suave, desprovida das pressões atribuídas a um TCC comum, conforme aponta Passegi (2010). Entretanto, os memoriais precisam atender a determinados critérios, encontrando o devido equilíbrio para que não se limitem aos esquemas pré-estabelecidos pela instituição que o solicita nem tampouco cair em completa abstração. Sendo assim, o memorial autobiográfico pode ser definido como:

[...] uma escrita acadêmica pela qual o autor faz uma reflexão crítica sobre seu percurso intelectual e profissional em função de uma demanda institucional. O interesse de sua narrativa é clarificar experiências significativas e situar suas pretensões atuais e futuras no processo de inserção acadêmica e profissional (PASSEGI, 2010, p. 26-27).

Quando as autobiografias são inseridas como procedimento pedagógico na formação universitária brasileira por volta dos anos 1980, é quando os memoriais são institucionalizados. O termo memorial nos remete ao século XIV, significando “aquilo que faz lembrar” (PASSEGGI, 2010, p. 20). Atualmente, ele é utilizado em várias áreas do conhecimento e possui atribuições e designações diversas, mas a nós interessa o memorial acadêmico, o qual Passeggi (2010) salienta que é interessante ser separado em dois modelos: 1) o memorial acadêmico, que pode ser escrito tanto por alunos(as) como professores(as) e pesquisadores(as) com finalidades diversas (como pré-requisito para concurso público ou método avaliativo, por exemplo); 2) o memorial de formação, que, conforme o nome sugere, é escrito durante o processo de formação sob a orientação de um(a) professor(a) de forma a

servir como trabalho de conclusão de curso (TCC). É dentro do segundo modelo sugerido por Passeggi (2010) que podemos inserir os memoriais utilizados na presente pesquisa.

Este tipo de memorial Fonseca (2007) consiste em uma narrativa histórico-reflexiva, na qual o(a) aluno(a) registrará o percurso de sua prática sob orientação de um(a) professor(a) e, através do registro destas vivências, será possível a “[...] ressignificação de sua identidade profissional e as reflexões sobre a prática pedagógica” (FONSECA, 2007, p. 154). Esta postura é denominada por Passeggi (2010, p. 26) como “reconhecimento de si”. Já Oliveira (2010, p. 70) expõe que “a perspectiva de trabalhar com narrativas tem o propósito de fazer a pessoa torna-se visível para ela mesma”. Ainda nesta lógica, com base nos apontamentos de Pineau (1988) sobre a identidade profissional, Souza (2008) afirma que esta é elaborada por toda a vida profissional docente, desde o momento em que o(a) aluno(a) opta pela licenciatura, passando pela formação inicial e o(a) acompanhando por toda a carreira. Tal elaboração segue

[...] construindo-se com base nas experiências, nas opções, nas práticas, nas continuidades e discontinuidades, tanto no que diz respeito às representações, como no que se refere ao trabalho concreto, as quais são reveladas nos memoriais acadêmicos e de formação (SOUZA, 2008, p. 42).

Ao reforçar as características intrínsecas na produção de um memorial, Fonseca (2007) afirma que, mesmo sendo um registro do percurso profissional e pessoal partindo dos pontos de vista, dúvidas, vivências etc. do(a) autor(a), tal produção deve ser executada

[...] de forma processual, contendo uma autoavaliação da atuação, os erros, os acertos deverão ser registrados e analisados, [...] não deve constituir-se de numa peça de autoelogio, nem de lamentações, e sim expressar de forma autêntica ações e reflexões. Enfim, o memorial constitui uma forma de o aluno/futuro professor registrar a sua própria história sobre a prática pedagógica (FONSECA, 2007, p. 154).

Vale salientar que memória, nesse sentido, não deve ser entendida apenas como a faculdade psíquica de conservar lembranças ou readquirir ideias. Conforme

explicita Oliveira (2010, p. 66), “A memória institui-se a partir da lembrança, mas também, e principalmente, com o seu relato. A memória torna-se, em suma, a narrativa do que é memorado”. Ou seja, entendemos a memória como uma representação narrativa do que é memorado. A memória é, assim,

[...] uma reconstrução do passado e que se poderia chamar de registro de uma ausência no tempo. Enquanto representação, a Memória permite que se possa lembrar sem a presença da coisa ou da pessoa evocada, simplesmente com a presença de uma imagem no espírito e com o registro de uma ausência dada pela passagem do tempo (PESAVENTO, 2004, p. 94).

De acordo com as noções de Fonseca (2007), Oliveira (2010) e Passeggi (2010), é importante também ressaltar que a análise dos memoriais precisa levar em conta o seu contexto de criação e seu conteúdo, pois as representações de si “[...] são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos” (HALL, 2000 apud PASSEGGI, 2010, p. 26). Com isto, queremos evidenciar que a elaboração dos memoriais é mediada pelos regulamentos da instituição onde é produzido e dessa forma é permeada pelos discursos institucionais. Em outras palavras, é preciso considerar a produção dos memoriais de maneira histórica, pensando o seu lugar de produção. Conforme Oliveira (2010, p. 71):

[...] a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. Esta compreensão é fundamental para aqueles que dedicam à análise de depoimentos, relatos e recuperações históricas, especialmente porque a estes se agregam as interpretações do próprio pesquisador, numa montagem que precisa ser dialógica para poder efetivamente acontecer.

Dentre muitas contribuições, evidenciamos a legitimação do papel do(a) professor(a) enquanto produtor(a) de conhecimento através do processo de produção do memorial, conferindo o sentimento de validade ao trabalho docente. Além disso, Fonseca (2007) destaca que relatar os fatos vividos por ele(a) mesmo(a) no processo de reconstrução do percurso profissional oferece uma noção mais clara de seu desempenho. Como consequência, fornece subsídios para intervir e orientar

estes(as) alunos(as) segundo suas necessidades. A Academia, por sua vez, também se beneficia com essas produções, pois elas fornecem informações essenciais para avaliação e melhoria do próprio curso.

Nesse sentido, reconhecemos que o processo de escrita dos memoriais sobre o estágio supervisionado traz benefícios para a formação do(a) aluno(a) ao estabelecer um diálogo entre o(a) aluno(a), o(a) professor(a)-orientador(a) e a turma, quando compartilham suas vivências na prática profissional. Como destaca Passeggi (2010), pensar as histórias de vida no processo formativo “tem como pano de fundo o projeto de emancipação do sujeito, preocupado com a reflexão sobre a experiência, como uma prática libertadora” (PASSEGGI, 2010, p. 31).

Esta noção é inspirada na pedagogia freireana, que defende uma prática de ensino que desenvolva a criticidade do alunado, propondo que os indivíduos se “[...] sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (FREIRE, 1982, p. 141).

Docentes em formação têm suas próprias concepções sobre currículo, escola, alunos, metodologia, didática etc. Por muito tempo, estas concepções foram ignoradas, tanto na elaboração de políticas públicas da educação como nas pesquisas sobre o ensino de História. Para Souza (2008), a valorização das histórias de vida por meio dos memoriais resulta em um movimento de renovação do ensino de História, considerando que, através deles é possível a compreensão da trajetória formativa do indivíduo, dando sentido às suas vivências, pois na narrativa de si o(a) aluno(a) se insere como objeto central no processo de formação, refletindo sobre suas próprias ações e produzindo conhecimentos sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano, o que revela particularidades e subjetividades nas vivências escolares:

A pesquisa com histórias de vida inscreve-se neste espaço onde o ator parte da experiência de si, questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens. A escrita da narrativa abre espaços e oportuniza, às professoras e professores em processo de formação, falar-ouvir e ler-escrever sobre suas experiências formadoras, descortinar possibilidades sobre a formação através do vivido. A construção da narração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo (SOUZA, 2008, p. 45).

Seguindo esta lógica, Passeggi (2010, p. 23) afirma que o memorial “democratiza a autoria”, pois os seus personagens não são grandes heróis, mas pessoas comuns protagonistas de suas próprias histórias. Assim, entendemos que, ao escrever seus memoriais, os(as) professores(as) estagiários(as) se tornam escritores(as) do discurso acadêmico, tendo como público alvo seus pares, e esse processo produz “[...] registros do processo de aprendizagem e permitem a quem escreve retornos críticos sobre o desenrolar cotidiano de sua formação” (PASSEGGI, 2010, p. 23).

Tal perspectiva viabiliza um movimento de renovação nas propostas pedagógicas dos cursos de História partindo de uma relação crítico-reflexiva das concepções de História, validando o trabalho docente e o ensino de História no mundo atual. É uma maneira de entender a lógica de mundo de professores(as) estagiários(as), possibilitando a intervenção sistemática e, acima de tudo, a autoformação destes(as) alunos(as), pois eles(as) irão identificar na sua trajetória profissional a sua trajetória de vida, de maneira intrínseca, conferindo novos sentidos à práxis docente. Dessa forma, para que as experiências do estágio constituam bases plenas para a formação, são exigida do(a) aluno(a) constante reflexão e postura autocrítica, a partir da compreensão consciente de sua história de vida.

Através das narrativas de si, torna-se possível pensar a formação docente e seu saber-fazer entre continuidades e rupturas, estabelecendo pontes com nossa identidade e existencialidade. Conforme expõe Almeida (2010, p. 144):

A narrativa é elemento de tomada de consciência de si consigo e com o outro e, além disso, é um movimento de autonomia do sujeito em sua autoformação. Nos valem da narração, das palavras imbuídas de sentido, para constituirmos as experiências que nos passaram e nos tocaram em nossas existências singulares. Através das narrativas e autobiografias podemos assimilar as vivências, digerindo-as e desgastando-as para compreendê-las e torná-las experiências, de fato, formativas.

Amadurecemos através de nossas vivências, nossos acertos e erros. O processo de formação docente acontece inerente à formação acadêmica e pessoal. Ele é um processo constante, inacabado e em sua fase inicial é substancial que o(a) aluno(a) compreenda a trajetória de determinados comportamentos e práticas

didáticas. Assim, retomamos a noção de que, através das narrativas contidas nos memoriais de experiência docente, ao desenvolver a compreensão de si e do seu papel na sociedade, o(a) professor(a) estagiário(a) pode, de maneira consciente e reflexiva, pensar as concepções de História e buscar um ensino voltado para a formação de indivíduos com consciência histórica e papel social definido de modo a atuar por uma sociedade democrática.

Entretanto, para isto, é preciso que o(a) docente em formação esteja aberto a mergulhar em suas subjetividades, (re)criando a identidade docente. A partir de um enfoque reflexivo, deverá intervir na sua formação para que ele(a) “[...] não seja mais um produto dos saberes, mas que ocupe um lugar na construção do seu saber” (OLIVEIRA, 2010, p. 71). Valendo-nos das palavras de Zabalza (2014, p. 186):

Não se trata de promover a reflexão pela reflexão, ou a reflexão como postulado de combate contra as propostas técnicas, mas de articular uma experiência de trabalho em cenários profissionais reais, onde os estudantes aprendam a ir além da análise técnica das atuações concretas que são chamados a realizar, para incluir também em sua reflexão aspectos éticos e políticos que os ajudem a entender porque as coisas são como são e em que medida suas atitudes como profissionais poderá ajudar a enfrenta-las adequadamente.

Ao considerar a possibilidade de intervir no processo educacional a partir dos memoriais, mediante os desafios trazidos pelo estágio, nossas discussões a partir de agora buscarão pensar a importância do estágio supervisionado para a formação inicial, suas implicações para a construção da identidade docente e os conflitos enfrentados pelos(as) estudantes estagiários(as) em relação ao papel docente e às situações diversas que envolvem o ambiente escolar.

2.2 A formação inicial no viés do estágio supervisionado

Privilegiar as práticas na formação inicial, entre muitos aspectos, permite que estudantes apliquem em contextos reais os conhecimentos que adquiriram no decorrer do curso, além de trazer consigo vantagens para o próprio centro de formação na medida em que estabelece um diálogo entre o futuro profissional da educação e o centro de formação, aproximando a instituição do mundo produtivo, com suas necessidades e contradições, conforme aponta o pedagogo e psicólogo Miguel Zabalza em sua obra *O estágio e as práticas em contextos profissionais na*

formação universitária (ZABALZA, 2014). O autor afirma que o estágio curricular implica um “conjunto de funções” que envolve várias dimensões do aprendizado:

[...] tais funções estão relacionadas com o melhor conhecimento do campo profissional (um conhecimento *in situ*, não por meio de referências) com o enriquecimento por meio de experiências enriquecedoras e sugestivas na construção da identidade profissional, com a aquisição de referências práticas que aprimorem a significação das questões apreendidas de si mesmos e de pontos fortes e fracos em relação à profissão escolhida (ZABALZA, 2014, p. 46).

Através da citação de vários autores (DARESH, 1990; DELGADO, 1997; GIBBONS, 1994; RYAN et al., 1996), Zabalza (2014) expõe outros diversos benefícios que o estágio supervisionado, quando bem assistido e fundamentado, pode trazer para o(a) futuro(a) profissional, quais sejam: compreender em sua totalidade a prática de sua profissão e sua situação atual; identificar em quais áreas o(a) futuro(a) profissional precisa de um desenvolvimento pessoal mais profundo; desenvolver habilidades de tipo interpessoal e social, tais como o autocontrole e a capacidade de lidar com situações adversas, resultando no desenvolvimento de sua maturidade profissional; ampliar as chances de os estudantes obterem emprego no futuro e adquirir conhecimentos além dos acadêmicos. Além disso,

Ainda que as contribuições se limitassem a vantagens na formação dos estudantes, isto já seria por si só uma contribuição para os centros de formação. Tudo o que contribua para o aprimoramento da formação oferecida e que possibilite aos estudantes novas oportunidades de aprendizagem é uma melhora da própria instituição que os forma (ZABALZA, 2014, p. 49)

Dessa forma, segundo o Zabalza (2014), o estágio curricular traz benefícios concretos para as universidades, pois, entre muitos aspectos, permite que se rompam as barreiras que separam a universidade e o mundo produtivo, na medida em que visa a trazer respostas às demandas do mundo atual. Esse movimento constrói uma ponte que liga a universidade a uma rede de instituições e novos agentes sociais, integrando esses novos agentes no processo formativo dos(as) universitários. Assim, a experiência de estágio não se limita à lógica acadêmica, pois se abre a outras perspectivas e contribuições. Diante disso, há uma melhor

adaptação entre o que propõe os planos dos cursos e as atuais demandas para a formação de futuros profissionais, pois

Esse novo cenário muda, evidentemente, o sentido do trabalho que se desenvolve nas universidades, situando-se diante do desafio de ampliar o espectro de situações de aprendizagem que oferece a seus estudantes e, também, a forma de enfrentar a criação de conhecimento. Ou seja, altera as duas missões fundamentais e, como consequência, também a terceira delas: sua contribuição ao desenvolvimento social da comunidade (ZABALZA, 2014, p. 51-52).

De acordo com o proposto, percebemos o estágio supervisionado como um componente do currículo que deve ser concebido como peça imprescindível à formação dos(as) alunos(as) e não meramente uma obrigação burocrática. Contudo, o estágio curricular precisa seguir determinados parâmetros para que seja devidamente executado. Com relação a isto, remetemo-nos novamente a Zabalza (2014), ao trazer aspectos que devem ser os pilares para a realização adequada do estágio: *coerência* – a formação a ser alcançada por meio do estágio precisa ter relação com o que propõe o curso e com o sentido formativo que propõe a carreira; *centralidade* – implicada a coerência, trata-se de propor objetivos relevantes para o curso, de modo que as atividades durante o estágio não devem ser superficiais demais; *complementaridade* – condição que implica o estágio atuar de forma interdisciplinar com os demais componentes curriculares, criando “[...] novos referentes que auxiliem a decodificar os conteúdos teóricos das matérias” (ZABALZA, 2014, p. 159).

Percebemos estas condições como essenciais para proporcionar um ambiente adequado de estágio que aproxime as salas de aula da educação básica à universidade. Ao considerar a figura do professor-pesquisador como sujeito essencial na construção do saber histórico é que pensamos no quanto uma boa formação precisa se pautar na relação dialética entre teoria e prática.

O capítulo IV do Regimento de Graduação da Universidade Estadual da Paraíba, que diz respeito aos estágios supervisionados, estabelece no artigo n. 47:

O estágio na UEPB caracteriza-se como Componente Curricular que objetiva ao aprendizado de competências e habilidades profissionais, promovendo a contextualização curricular e articulação entre teoria e prática (UEPB, 2015, art. 47).

O referido artigo considera a noção de indissociabilidade entre teoria e prática, sabendo que a formação não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas de ensino. Ela precisa ser um processo emancipador, que tenha espaço para a intervenção sistematizada, a fim de possibilitar o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias à docência por meio da ação crítico-reflexiva do sujeito. O estágio curricular supervisionado se afirma, então, como um intermediário necessário na formação inicial para a prática profissional. Sua sistematização é uma obrigação da universidade, não só porque há regimentos que determinam isto, mas sim porque seu principal objetivo é desenvolver um conjunto de competências e habilidades relativas à docência, assim como o crescimento do(a) aluno(a) estagiário(a) enquanto cidadã(o).

Concordamos com Marram (2011) ao conceber o estágio supervisionado como um espaço de aprendizado fundamental à preparação dos(as) alunos(as) para o exercício pleno da docência, compreendendo que a formação oferecida nas salas de aula do centro acadêmico, embora fundamental, é insuficiente. A partir da compreensão de Schön (1998) de que o conhecimento teórico é de natureza e estrutura diferente do conhecimento da ação, Zabalza (2014) define que o sentido formativo do estágio é justamente “[...] gerar oportunidades de alcançar um conhecimento na ação que complemente o que os estudantes adquirem nas aulas” (ZABALZA, 2014, p. 184).

Todavia, insistimos que estabelecer pré-requisitos para que o(a) aluno(a) se constitua profissional numa dada área não é suficiente. É fundamental a intervenção do(a) professor(a) orientador(a). É seu dever acompanhar o(a) aluno(a) durante o período de estágio, a fim de ajudar o(a) orientando(a) no desenvolvimento de um olhar crítico-reflexivo sobre a prática, afinal, conforme ressalta Marram (2011), o que diferencia o ambiente de estágio do campo de trabalho é justamente a presença do(a) professor(a) realizando a supervisão direta e indireta, “[...] orientando e intervindo sobre as decisões tomadas e as atividades desenvolvidas pelos estagiários” (MARRAM, 2011, p. 06).

No tocante a esta questão, a sessão II do Regimento da UEPB trata das *definições, relações de interação e responsabilidades das partes envolvidas no estágio* e declara:

Art. 56 O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo docente orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por meio da produção e avaliação de relatório de atividades.

§1º O orientador de estágio será responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário, sendo necessariamente um docente da UEPB, preferencialmente do seu quadro efetivo (UEPB, 2015, art. 56).

No artigo n. 62 ainda reforça a responsabilidade da universidade, por meio do(a) professor(a) orientador(a) ou coordenador(a) de estágio, de “analisar e verificar se as atividades propostas pelo estagiário estão condizentes com a sua formação profissional” (UEPB, 2015, art. 62), enquanto a seção IV, que diz respeito especificamente aos estágios das licenciaturas, define que estes deverão objetivar “a integração do conhecimento teórico à prática profissional” (UEPB, 2015, art. 62, seção IV). Pressuposto apresentado novamente no artigo n. 63, quanto à avaliação do estágio, definindo que a avaliação deverá ser realizada através dos relatórios de atividade e que estes “[...] deverão descrever as atividades de estágio, buscando estabelecer relação entre a teoria e a prática” (UEPB, 2015, art. 63).

Vale lembrar que, no curso de Licenciatura Plena em História da UEPB Campus I, os memoriais de experiência docente são adotados como forma de relatório de estágio. Seu processo de produção propõe que o(a) aluno(a) estagiário(a) escreva sobre si, sobre a escola, sobre o ensino de História, entre outros aspectos, com embasamento nas discussões teóricas proporcionadas em sala de aula. Conforme as noções que viemos desenvolvendo ao longo do presente trabalho, essa proposta parte da compreensão de que o retorno à memória através da narrativa e da reflexão é imprescindível para transformar as vivências do estágio em experiências formativas, pois, no que diz respeito à formação docente, “tanto o teor das experiências como estudante, quanto das experiências como profissional, contribuem na construção dos saberes docentes” (ALMEIDA, 2010, p. 142).

Isto posto, cabe mencionar que o estágio, quando executado de maneira inadequada, acarreta também efeitos negativos para os(as) aprendizes. Ao citar novamente as contribuições de Ryan et al. (1996), Zabalza (2014, p. 67) evidencia algumas consequências negativas: a falta de preparo das instituições que irão receber esses(as) aprendizes ou dos(as) supervisores(as); a incapacidade do centro

que está recebendo o(a) aprendiz em proporcionar uma experiência que amplie suas habilidades e o fracasso em conciliar teoria e prática durante sua experiência de estágio.

Com relação a isto, Zabalza (2014) propõe um modelo de formação que transcenda a ideia de preparação para o mundo do trabalho, vinculando esse aspecto ao propósito pedagógico e ao desenvolvimento pessoal a partir de um “conjunto de competências” dotado de valores e habilidades que deveriam fazer parte de qualquer perfil profissional, sendo elas: a ética, a persistência, o espírito de inovação, a capacidade criativa, a autocrítica, a alteridade etc. Enquanto protagonista desse processo de formação, o(a) aluno(a) estagiário(a) irá aprender a partir das vivências e da pluralidade de conhecimentos, estabelecendo um nexo entre eles. Dessa forma, concordamos com Zabalza (2014), quando afirma que

Uma boa formação é aquela que possibilita o desenvolvimento integral das pessoas e as capacita para enfrentar desafios cada vez mais complexos. Uma boa formação deve atender e equilibrar os diversos âmbitos do desenvolvimento pessoal, social e cultural dos sujeitos (ZABALZA, 2014, p. 94).

O ambiente de estágio é um momento onde os(as) alunos(as) estagiários(as) irão socializar com seus pares. É um ambiente estranho a princípio e por isso surgem muitas dúvidas. Logo, esse contato com outros(as) docentes é essencial para desenvolver a atividade profissional. Convém retomarmos as noções de Tardif (2010) para entender como a sala de aula é um ambiente indispensável para que os(as) professores(as) em formação tomem consciência de seus saberes:

[...] cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc. Além disso, eles também trocam informações sobre os alunos. Em suma, eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação (TARDIF, 2010, p. 52-53).

Embora Tardif (2010) não se refira especificamente a professores(as) estagiários(as), a ideia pode se aplicar a qualquer indivíduo inserido no contexto da prática de ensino. A partir dessa ideia, recorreremos a Cerezer e Guimarães (2015) para observar que a fase inicial da carreira docente é marcada pela complexidade

de “aprender a ser professor” (CEREZER; GUIMARÃES, 2015, p. 127-130), para quem, a partir de acertos e erros, o(a) professo(a) iniciante compreenderá o dinamismo do funcionamento da sala de aula. Segundo Tardif (2010), lidar com o dinamismo da sala de aula se institui como um recurso formador, pois permite desenvolver competências necessárias para lidar com as situações complexas e imprevisíveis do dia a dia escolar. Este conjunto que agrega as experiências prévias e atuais permitindo a realização de atividades diversificadas é denominado por Tardif (2010) como *habitus*, e reforça que tais disposições

[...] adquiridas na e pela prática real [...] podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano (TARDIF, 2010, p. 49).

Andrade e Souza (2013) afirmam que o triângulo universidade-escola-estágio configura a base essencial para a boa formação e denunciam que “muitas vezes a teoria não alcança os sujeitos, está restrita à academia” (ANDRADE; SOUZA, 2013, p. 10). Essa noção evidencia a necessidade de repensar a sala de aula a partir de artifícios que busquem o aprimoramento do ensino de História. Logo, conceber o estágio como mediação entre a universidade e a sociedade requer a adoção de uma postura crítico-reflexiva que possibilite a construção do saber histórico.

O mundo exterior à universidade muitas vezes se torna distante do aluno(a) porque o processo de aprendizado é muito centrado nela, como afirma Zabalza (2014). As universidades tendem a “[...] atuar como ‘instituições totais’ e a exercer uma forte pressão sobre os estudantes para que estes se centrem em suas aulas, seus livros e seus laboratórios” (ZABALZA, 2014, p. 249). Diante disto, Zabalza (2014) situa o estágio como uma oportunidade de descentralizar o aprendizado do ambiente acadêmico.

Estagiar é adentrar em um território novo, diferente daquele que os(as) alunos(as) vinham explorando no decorrer do curso. Podemos perceber como os primeiros contatos com a sala de aula são um verdadeiro “choque de realidade”. O impacto causado nesta fase não passa despercebido nos memoriais. As narrativas presentes neles são muito importantes para conduzirmos a discussão que viemos

construindo até aqui sobre o estágio ser um território de enfrentamentos para docentes na fase inicial de formação.

Ao considerar que a construção da identidade docente está intrinsecamente ligada à teoria, agindo em confluência com a prática (ANDRADE; SOUZA, 2013, p. 10), convém, em primeiro lugar, trazer o desafio de articular teoria x prática. Nos memoriais, há uma queixa por parte de muitos(as) alunos(as) de que o curso de História terminam por ser distantes da realidade escolar. A *Professora Estagiária 5* expõe bem este aspecto em seu relato:

O curso de licenciatura não prepara totalmente o professor para enfrentar uma sala de aula, o vazio é muito para ser preenchido com algumas teorias e nenhuma prática. A realidade das escolas é chocante e causa decepção em muitos estagiários que chegam a abandonar o curso e desistir da profissão. (*Professora Estagiária 5*, 2010)

Percebemos com esse relato que, intrinsecamente ligado ao desafio de articular teoria e prática, há o medo de fracasso ou a decepção. Conforme evidencia a *Professora Estagiária 7*, as más experiências durante o estágio podem inclusive levar os(as) alunos(as) a desistir completamente da docência:

De certo a formação acadêmica me proporcionou desenvolver a base teórica para ser educadora, mas será que eu iria conseguir, no estágio, aliar a teoria à prática? Essa inquietação tomou conta de mim e cresceu mês após mês, ante do início do estágio. Bom, o tempo chegou e me vi frente a uma sala de aula. Eu sabia de colegas que desistiram da profissão após o estágio, por terem colocado expectativas além do que puderam concretizar. Porém, vinda de uma família tipicamente de docentes, eu sabia de boa parte dos problemas que afetavam as escolas, os desafios em ser educadora, assim como sabia das imensas possibilidades de realizações na profissão. (*Professora Estagiária 7*, 2010).

Para o *Professor Estagiário 10* (2014), o estágio foi tão aquém do que ele esperava que declarou: “não quero para o resto da minha vida uma sala de aula”. Nesta perspectiva, Marram (2011, p. 05) pontua que o estágio “[...] pode aclarar sobre a certeza ou não da opção do indivíduo quanto à área do conhecimento escolhida [...]”. Essa percepção é bem clara para a *Professora Estagiária 2*, que vê no estágio enquanto espaço formativo uma fase de experimentação:

Todo trabalho realizado antes de chegarmos à docência de fato se configura como importante base para nossa formação. É essa formação que nos dá suporte para assumir o papel de professor, e o estágio é o momento em que algumas definições e conceitos nos fazem refletir a nossa prática. É somente no estágio que percebemos o quanto as teorias ainda estão longe das práticas pedagógicas e o estágio se configura como um momento de perceber vocações, de desistir “daquilo”, somente experimentar ou valorizar ainda mais o trabalho que você próprio está fazendo. É a fase de aprender, fazendo. (*Professora Estagiária 2*, 2010)

A *Professora Estagiária 2* (2010) ainda expôs que passou por inúmeras dificuldades de natureza pessoal, além de dificuldades que diziam respeito à estrutura física da escola, aos recursos materiais, à “indisciplina” dos alunos e até em relação às formas tradicionais de ensino tão arraigadas na escola pública. Todas essas questões deixaram-na muito apreensiva frente à iminente realidade de estagiar. Porém, a *Professora Estagiária 2* reforça a importância das cadeiras pedagógicas e as discussões promovidas por elas pertinentes à realidade escolar:

Bom, as discussões em sala foram simplesmente essenciais para a minha tranquilidade na tão esperada “hora” [...] As questões envolvendo o profissional de história, assim como as leituras acerca da inclusão, afetividade, juventude, indisciplina, foram me possibilitando uma nova visão sobre a escola. (*Professora Estagiária 2*, 2010).

A sala de aula é um território de “incertezas, desafios e transformações constantes” (CEREZER; FONSECA, 2015, p. 131). Essa ideia corrobora bem a expressão da *Professora Estagiária 8* (2013), ao perceber que “a dinâmica e o ritmo da escola são diferentes” do contexto universitário. Segundo Cerezer e Fonseca (2015), o(a) professor(a) em sua fase inicial de formação sabe qual o papel que deve desempenhar enquanto docente, mas não sabe ainda como desempenhá-lo. A seguinte afirmação da *Professora Estagiária 5* (2010) ilustra essa ideia:

Ao entrar na sala eu senti um misto de ansiedade e insegurança [...] E se eles [os alunos] me rejeitassem? Se não dessem a mínima para o que eu falasse? Se a o ambiente da sala de aula, tão necessário neste primeiro momento de experiência se tornasse território de conflito? Esses pensamentos me massacravam a todo

instante [...] Muitos eram os planos acerca do que fazer para prender-lhes a atenção e ser uma boa professora. (*Professora Estagiária 5*, 2010).

Percebemos, assim, o medo de não estar preparada para o exercício docente, tal como o estranhamento frente ao ambiente da sala de aula. O receio de ser rejeitado(a) pelo corpo docente recai em outro medo frequente: o de não ser bem aceito(a) pelo(a) professor(a) regente. Isto se dá, em grande parte, porque há um certo constrangimento por parte do(a) estagiário(a) em estar numa posição de “julgar” a prática alheia. Além disso, ainda por conta do caráter passageiro do estágio, pode acontecer de o(a) aluno(a) estagiário não conseguir estabelecer relações dinâmicas com as demais pessoas que compõem o corpo escolar.

Apesar do professor ‘Romário’¹ ter se mostrado bastante receptivo a mim, o restante da escola parecia não se importar, assim como os alunos pareciam realmente ‘odiar estagiários’. [...] Minha inexperiência aliada à falta de receptividade também por parte dos alunos (o que eu considero reflexo da própria atitude dos demais profissionais da escola, com exceção do professor titular da minha turma) fazia eu me sentir uma verdadeira estranha no local. [...] Eu compreendo todas as dificuldades pelas quais professores e professoras passam, dia após dia, fora e dentro das salas de aula, mas considero que toda essa ‘frieza’ por parte de alguns docentes não resulta em resultados positivos para escola, uma vez que se constitui de um desestímulo para quem está apenas começando a atuar na área. (*Professora Estagiária 7*, 2010)

Esse fragmento da fala da *Professora Estagiária 7* é bastante expressivo na compreensão de que a experiência inicial do estágio pode deixar marcas indelévels nos sujeitos. Porém, vale salientar que, nos memoriais analisados na presente pesquisa, de maneira geral, observamos uma boa recepção e cooperação por parte da escola (por escola, referimo-nos a todos os agentes sociais que a compõem: o corpo docente, discente, administração etc.). Assim se coloca a *Professora Estagiária 2* em relação ao professor regente de sua turma:

Ele me recepcionou super bem, conversamos muito e até expus para ele minha inquietação, visto que era a primeira vez que eu entraria numa sala de aula como professora. Ele me deu muita força e me

¹ A aluna optou por se referir ao professor regente por um nome fictício.

falou de como é a turma e que eu permanecesse tranquila, pois ele faria o que pudesse para me ajudar. (*Professora Estagiária 2*, 2010)

Nesse diapasão, ao fazer observações sobre a escola onde estagiou, o *Professor Estagiário 11* (2013) afirma: “percebemos que a escola dispõe de PPP, mas não chegamos a conhecê-lo”. Tal situação não acometeu apenas o *Professor Estagiário 11*. De fato, segundo os memoriais analisados, foram poucos os(as) professores(as) estagiários(as) que tiveram acesso ao projeto político-pedagógico (PPP) da escola. Consideramos importante fazer esta observação, pois o PPP é a construção da identidade da escola através da colaboração de toda a comunidade. Segundo as DCN, é “o documento em que se registra o resultado das negociações estabelecidas por aqueles atores que estudam a escola e por ela respondem em parceria” (BRASIL, 2013, p. 466).

Assim, o PPP é o ponto de partida para a autonomia escolar e expressa o compromisso com a comunidade, procurando romper “[...] com práticas ainda inflexíveis, com os tempos e espaços escolares rígidos na relação entre o ensinar e o aprender” (BRASIL, 2013, p. 466). O projeto político-pedagógico da escola deve procurar responder a perguntas do tipo: Qual ensino queremos alcançar? Qual relação tem o que aprenderemos na escola para a vivência na nossa comunidade? Que aprendizados na escola poderão nos ajudar a entender a história de nossa comunidade?

Constatamos que, em boa parte dos casos, ou a escola não possuía PPP ou, se possuía, ele não era alvo de reformulações, sendo sumariamente ignorado. A *Professora Estagiária 4* (2013) inclusive desabafa: “Fiquei até um pouco decepcionada já que uma escola com uma infraestrutura boa, aparentemente organizada, não disponibilizar de um documento de tal importância [...]”. A *Professora Estagiária 7* (2010) relata que a gestora da escola confirmou que possuíam um PPP, mas que este “[...] foi elaborado por técnicos da escola muitos anos atrás, de modo que ela nem mesmo sabia onde se encontrava o documento”. No entendimento da *Professora Estagiária 12*, essa realidade fica também evidenciada:

Para mim, ficou bastante perceptível a dificuldade de nós estudantes do curso de História entrarmos em contato com esse documento, pois inúmeras vezes fomos barrados, por motivos até agora

desconhecidos não nos possibilitando de manuseá-lo como devíamos. [...] a partir da gestora da escola que alegava não saber ao certo onde encontrar tal documento. (*Professora Estagiária 12, 2012*)

Consideramos muito importante a investigação e compreensão do PPP da escola, pois quando o(a) aluno(a) estagiário(a) não tem acesso à este documento, pode ter o planejamento de suas aulas prejudicado, terminando por não atender às necessidades daquela comunidade escolar. O compromisso pessoal e com o desenvolvimento social da comunidade precisa fazer parte do projeto de estágio, pois só assim os(as) alunos(as) estagiários poderão olhar para além das atividades dentro do ambiente acadêmico ao qual estão mais habituados, elevando o olhar para os problemas sociais e institucionais pertinentes ao exercício profissional, conforme sugere Zabalza (2014, p. 248):

Não se trata de perder de vista o compromisso formativo especializado em que os estudantes estão envolvidos, mas sim em facilitar que as aprendizagens que vão realizar durante as práticas possam ocorrer de modo que as atividades a serem feitas ou os contextos onde se efetuem lhes permitam, ao mesmo tempo, tornar-se conscientes das necessidades e das dinâmicas sociais que precisarão de seu apoio profissional no futuro.

No que diz respeito à profissão docente em específico, privilegiar a realidade social é imprescindível para atingirmos uma educação transformadora e libertadora, principalmente quando se trata do ensino de História. Conforme aponta Calaça (2015, p. 03): “A construção da consciência histórica relaciona-se com a construção da história e enquanto prática em ação. Se a história for tomada como prática em ação ela consegue auxiliar os sujeitos que dela fazem parte”.

Assim, é possível estabelecer uma ponte para o diálogo com as concepções de História e a realidade social através da análise crítica dos projetos pedagógicos, reforçando a contribuição desse movimento para a formação da consciência histórica, que transforma o presente. Em consonância com Fonseca (2007, p. 155), “este processo exige de nós um trabalho permanente de reflexão sobre o sentido do trabalho do professor e o papel do ensino de História na sociedade em que vivemos”.

Ao observar todas essas questões implicadas nos desafios enfrentados no momento de estágio, através dos memoriais, identificamos ainda outros temas pertinentes ao saber-fazer docente. Em vista disto, tendo em mente os diálogos teóricos desenvolvidos até aqui, a seguir pretendemos privilegiar as narrativas dos(as) professores(as) estagiários(as) para percebermos como, a partir da formação inicial, estes alunos elaboram conceitos acerca do currículo, da escola, da própria concepção de História e temas como didática, diversidade, inclusão e novas tecnologias, abrindo caminho para pensar a repercussão destes temas no ensino de História em busca de alternativas para as problemáticas apresentadas.

2.3 Olhares sobre a escola e o ensino de História no estágio supervisionado do curso de História da UEPB

Nas reflexões sobre o estágio supervisionado que fazem parte do conteúdo desta pesquisa, apropriamo-nos dos memoriais elaborados por alunos(as) do curso de História do Campus I da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). O estágio supervisionado faz parte da grade curricular do curso de História, que foi fundado através da Resolução n. 16, de julho 1974, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Fundação Universidade Regional do Nordeste (FURNe). Conforme o projeto político-pedagógico (PPP)² do curso de História até então o curso era vinculado à Licenciatura em Estudos sociais, que foi extinta após o curso de Licenciatura Plena em História ser reconhecido através da portaria nº 196 de 2 de junho de 1982. Ainda segundo o PPP do curso de História:

Com sede em Campina Grande, a FURNe, mantenedora do curso, que foi criada pela Lei Municipal nº 23, de 15 de março de 1966, e pela Lei Municipal nº 201 tinha por “finalidade criar e manter a Universidade Regional do Nordeste, prestar assistência social e filantrópica”. Com a estadualização e gratuidade do ensino, em 1987, através da Lei nº 4.977, a URNE passa a ser denominada Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. O processo de autonomia financeira da instituição foi institucionalizada através da Lei nº 7.643, de 6 de agosto de 2004 (UEPB, 2016, s/p).

² Disponível em: <<http://centros.uepb.edu.br/ceduc/historia/>>. Acesso em: 5 mai. 2016.

Até 1993, o curso de História fazia parte da Faculdade de Educação Letras e Ciências Sociais (FELCS). Hoje, a UEPB é organizada por Centros e o curso de História compõe o Centro de Educação (CEDUC). Inúmeras mudanças foram feitas na organização curricular do curso ao longo do tempo, mas foi em 1999, com a resolução UEPB/CONCEPE/90/97, que foi efetivada uma reforma no currículo de História para implementar o sistema seriado.

Atualmente, o curso de História está formatado por áreas, dentre as quais nos debruçaremos sobre a área pedagógica para analisar os memoriais de conclusão de estágio supervisionado de graduandos(as) de História. Esses memoriais fazem parte da estrutura avaliativa do estágio supervisionado no curso de História do Campus I. A estrutura curricular do curso na área pedagógica está organizada em disciplinas de prática, disciplinas pedagógicas (que fazem uma interface com o campo da educação) e estágios. Os estágios supervisionados são realizados em duas modalidades: estágio de observação (tanto no Ensino Fundamental II como no Ensino Médio) e estágio de regência.

Tomamos como evidência para nossa pesquisa os memoriais de graduandos em História que tiveram a experiência de estágio em escolas públicas da cidade de Campina Grande e, a partir do olhar desses(as) estagiários(as) sobre a escola, foi que montamos nossa reflexão para entender o papel do estágio e a função do memorial na análise do ensino de História. Foram analisados no total 14 memoriais que compreende o período de 2010 a 2014.

Na produção dos memoriais de experiência docente, foi solicitado aos(as) alunos(as) que descrevessem a escola a partir de um panorama geral, compreendendo seus aspectos físicos, culturais e sociais. Assim, no que se refere à estrutura física e recursos materiais oferecidos pelas escolas, os(as) alunos(as) estagiários(as) apontaram aspectos comuns a quase toda a rede pública de ensino em Campina Grande. A *Professora Estagiária 7* (2010) procura retratar esta realidade fazendo uma análise das condições de trabalho na escola na qual estagiou:

Durante o período que eu permaneci na escola, eu pude observar que poucos alunos frequentavam a biblioteca ou faziam uso dela para rápidas pesquisas. Uma funcionária estava encarregada de cuidar do local que possuía um pequeno acervo. [...] A sala de informática, por sua vez, estava sempre fechada. Tal qual acontecia

na época na qual eu estudava no *E.P.*³, a escola possuía o material e relativamente o espaço necessário para o funcionamento do laboratório, mas não contava com um funcionário capacitado para trabalhar especificamente naquela área. [...] As salas de aula contam ainda com a presença do quadro branco e do quadro de giz; não são tão iluminadas, mas permitem uma boa circulação do ar, ao mesmo passo que permitem a propagação do barulho externo para dentro das salas [...]. (*Professora Estagiária 7*, 2010)

A professora ainda cita que a escola não possuía espaço físico adequado para seu funcionamento, pois as salas pequenas prejudicavam o ensino-aprendizado. Ademais, afirma: “tal situação realmente dificultou um pouco, sobretudo para me aproximar dos alunos para tirar dúvida” (idem). Ainda nesse panorama, o *Professor Estagiário 6* expôs:

[...] o espaço da biblioteca, que deveria se configurar um espaço de socialização e constante pesquisa, quase não tem funcionalidade. Não há um aproveitamento por grande parte dos professores desse espaço na escola [...]. (*Professor Estagiário 6*, 2013)

A desorganização da biblioteca foi também um aspecto que chamou a atenção da *Professora Estagiária 4* (2013), referindo-se aos livros como “misturados e desorganizados”. Para ela, a biblioteca é um espaço onde os(as) alunos(as) devem se encontrar para estudar. Logo, supõe-se que o ambiente deveria ser maior e os livros, devidamente catalogados. Entretanto, ela afirma que percebeu “um acervo considerado de obras didáticas e literárias, a parte de História tinha exemplares apreciáveis para serem utilizados, apenas necessita de organização e empenho por parte dos funcionários [...]” (idem).

Esses fragmentos de fala são muito convenientes para pensarmos as continuidades e rupturas nas práticas escolares, levando-nos a perceber que muitas escolas ainda não fazem o aproveitamento de espaços como o laboratório de informática e a biblioteca. Isto recai em outro aspecto importante em nossa observação, que é perceber como os(as) professores(as) estagiários(as) concebem a escola e a figura do aluno.

Percebemos em vários memoriais o reconhecimento de que a escola é um espaço de sociabilidades. A comunidade escolar tem uma população formada por

³ Optamos por preservar a identidade da escola citada.

diversos grupos étnicos com seus próprios costumes, rituais e crenças. No processo de lidar com tal diversidade, a escola desempenha um papel crucial, sobretudo porque constitui um âmbito no qual os estudantes se relacionam com diferentes origens, com costumes e práticas religiosas diversas daquelas de que cada um tem conhecimento, bem como várias formas de entender o mundo. Nesse sentido, o relato da *Professora Estagiária 5* se mostra muito pertinente à nossa apreciação:

Os jovens da buscam reconhecimento de suas diferenças de valores, sentimentos, desejos, eles querem ditar suas próprias regras. Querem demarcar seus territórios, estabelecer suas identidades através de vestimentas e comportamentos que constituem sua “marca registrada”. A escola está representada, na mente dos jovens, como espaço de demonstração de seus signos de identidade e singularidade, sendo ela lugar de encontro, conversa, sociabilidade. [...] O que o pude perceber é que são alunos muito bons, conversam muito e são bastante eufóricos, no entanto devemos atentar para suas idades. São adolescentes e estão experimentando o mundo das descobertas, das experiências e as relações interpessoais é algo fundamental a esse processo de adaptação ao mundo real. (*Professora Estagiária 5*, 2010).

A *Professora Estagiária 5* (2010) ainda relata que esse contexto a fez lembrar a época em que estava nesta posição de estudante da escola básica e afirmou que se colocar no lugar dos(as) alunos(as) foi essencial para entender a dinâmica da turma, de forma que muitas vezes eles(as) são mal compreendidos e dados como “rebeldes sem causa”, não havendo grande esforço por parte do corpo docente em adaptar as práticas de ensino às características da turma.

Para outros(as) professores(as) estagiários(as), o olhar sobre os(as) alunos(as) foi bem diferente, principalmente devido à faixa etária. Ingressos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), estes(as) estagiários(as) tiveram de lidar com turmas mais adultas e observaram uma dificuldade a mais para os(as) alunos(as) acompanharem o ritmo da escola. A *Professora Estagiária 12* (2012), ao fazer uma análise geral sobre o turno da noite no qual funcionava o EJA, percebeu que as turmas eram compostas por um número bem pequeno de alunos(as) e que eles(as), em sua maioria, trabalhavam durante o dia. Logo, tinham disponível apenas o período da noite para estudar. Assim, quase sempre iam para a aula sem ter feito as atividades ou as leituras solicitadas, além de chegarem atrasados(as) frequentemente por consequência do trabalho. Segundo a professora,

isto reduzia drasticamente o tempo dedicado à aula. Esta percepção é um pouco diferente do *Professor Estagiário 6* (2013), ao verificar que, no turno da manhã onde trabalhou, “a maioria dos alunos, quase totalidade, não tem um trabalho formal”.

O *Professor Estagiário 3* (2014) aponta que, por se tratar de uma modalidade que apreende seis meses de ensino, em sua opinião, o currículo do EJA se mostra insuficiente para contemplar devidamente o ensino de História. Para traçar um perfil da turma, descreve:

Todos eles trabalhavam e estavam estudando apenas com o intuito de concluir os estudos. Uma mulher e três homens, suas idades variam entre 20 e 40 anos. Eles moram no mesmo bairro em que a escola está situada. Todos eles tiveram que desistir dos estudos para poder trabalhar, retornando a escola após um período de estabilidade profissional a fim de terminar os estudos. (*Professor Estagiário 3*, 2014)

Tendo estagiado também no EJA, para a *Professora Estagiária 14* (2014), o que mais lhe chamou a atenção foi que a turma mostrava grande dificuldade na leitura e compreensão de textos, além de reclamarem bastante do cansaço do dia de trabalho. Ela conta também que a professora regente da turma era uma senhora de 70 anos que, apesar de todo tempo que estava na sala de aula, ainda se mostrava comprometida e empolgada com seu trabalho, fato que lhe serviu de inspiração:

Mas assim como a *Dona M⁴* nos traz uma motivação, temos também ótimos professores que dentro de um sistema de ensino muitas vezes desfavorável tentam dentro de sala de aula trazer o melhor dos seus conhecimentos. [...] nestes aspectos seremos sempre impulsionados a fazer o melhor e melhorar a educação no país. (*Professora Estagiária 14*, 2014)

Diante desses relatos, percebemos o quão diverso é o ambiente escolar, permeado por histórias de vida diferentes e objetivos de vida distintos. Essa situação remete à fala de Bittencourt (1992), ao defender que as reformas curriculares precisam atender às “[...] transformações pelas quais a sociedade tem passado” (BITTENCOURT, 1992, p. 135), pois a diversidade cultural proporciona mudanças

⁴ Preferimos não publicar o nome da professora.

nas formas de aprender o social. A escola ainda hoje tem dificuldades para lidar com a diversidade, tendo como tendência homogeneizar. A aproximação com o “outro”, o conhecimento e a valorização de sua cultura e de modo de ser precisa ocorrer num contexto de diálogo fundamentado no respeito às diferenças. Para tanto, precisamos praticar a alteridade, colocando-nos no lugar do outro. Bittencourt (2004) lembra que o público escolar

[...] é heterogêneo e, para ser atendido em um nível aceitável de escolarização, além de investimentos consideráveis por parte do setor governamental, necessita de currículos no mínimo flexíveis, que possam se adequar às circunstâncias e situações diversas (BITTENCOURT, 2004, p. 102)

Dessa forma, é interessante pensar que os perfis dos alunos e alunas se constituem a partir das experiências sociais que eles têm entre si mediante a construção de estilos de vida distintos, localizados fundamentalmente no tempo livre ou nos espaços da vida institucional. Como aponta Garbin (2009), a escola tem se configurado como um espaço de encontro, conversa, diversão e sociabilidades. No entanto, com frequência ela se constitui como o “único” lugar possível para os(as) alunos(as) se expressarem, onde a “presença e olhar do outro se tornam fundamentais” (GARBIN, 2009, p. 14). Dessa forma, os(as) alunos(as) se correlacionam, construindo sua(s) identidade(s) própria(s) e partilhada(s). Segundo Bittencourt (1992, p. 135):

As mudanças curriculares devem atender a uma articulação entre fundamentos conceituais históricos, provenientes da ciência de referência, e as transformações pelas quais a sociedade tem passado em especial as que se referem às novas gerações. Diversidade cultural, problemas de identidade social e questões sobre as formas de apreensão e domínio das informações impostas pelos jovens formados pela mídia, com novas perspectivas e formas de comunicação, têm provocado mudanças no ato de conhecer e aprender o social.

O currículo precisa ser então pensado de forma a abranger essas identidades diversificadas, produzindo assim positividade nas diferenças. Nessa perspectiva, o *Professor Estagiário 13* (2013) percebe a diversidade como um dos grandes desafios a serem enfrentados pela escola hoje, e afirma “assumir, compreender e respeitar essa diversidade é requisito para orientar a transformação

de uma sociedade tradicionalmente pautada pela exclusão”. Valorizar a contribuição dos diferentes grupos étnicos e culturais que compõem nossa nação é uma forma de contribuir para a diversidade e a valorização do respeito às diferenças.

O *Professor Estagiário 6* estendeu esse olhar à inclusão para pessoas com necessidades educacionais especiais, relatando que vivenciou o dia a dia de um aluno com deficiência motora na escola onde estagiou. O professor estagiário relata que notou muito esforço por parte do professor regente em buscar oferecer o ensino adequado, mas ele parecia sobrecarregado e desprovido da logística necessária para atender às necessidades do aluno especial, além de não ter tido nenhum tipo de preparação em sua formação para isto.

O professor como grande profissional que considero, disse que a pesquisa que fez, foi de forma individual, ou seja, foi em busca de se aprimorar para se adaptar naquela situação. Embora o colégio *P.M.L.A.*⁵ tenha bom desempenho e ótimas notas no IDEB, não está preparado para receber alunos como o *R.C.B.M.*, pois a forma com que foi avaliado no corredor da sala não é adequada. (*Professor Estagiário 6*, 2013)

A primeira avaliação feita pelo *Professor Estagiário 6* durante o estágio supervisionado foi justamente esta com o aluno *R.C.B.M.* Assim, uma experiência que já seria novidade para ele foi uma surpresa ainda maior, pois ele não considerava possuir habilidade necessária para lidar com a situação. A presente narrativa pode nos levar à uma discussão bem mais ampla acerca da inclusão que não cabe aqui empreender, mas provoca a inquietação para refletir sobre o tema em futuros diálogos.

Com vistas a tornar o ensino de História mais significativo, os(as) professores(as) estagiários mostram um consenso na necessidade de utilizar recursos pedagógicos diferenciados para tornar a aula mais atrativa e contextualizada. O *Professor Estagiário 6* (2013) percebe o currículo como algo que deve “construído no cotidiano”, conferindo sentido ao conteúdo debatido em sala. Para a *Professora Estagiária 14* (2014), o ensino de História “baseado apenas no livro didático e na explicação do professor tornou-se obsoleto, fazendo com que o aluno passe a achar cada vez mais chata a aula de História”. O *Professor Estagiário*

⁵ Optamos por não revelar o nome da escola e do referido aluno.

9 concorda com esse pressuposto e aponta que as possibilidades são muito vastas, pois a utilização de novas tecnologias na sala de aula dará

[...] às aulas um modelo mais dinâmico quebrando com o ideal de que o ensino de História é algo atemporal, fora de moda, ou de realidade. Um fato muito interessante que merece ser destacado é que grande parte dos desenhos animados bem como *animes* e super-heróis, estão relacionados com algum fator histórico. Sempre há uma abordagem histórica nestes, onde em vários casos é interessante destacar que o professor tenha a sensibilidade para fazer a analogia em sala de aula, mas claro guardando as devidas proporções. (*Professor Estagiário 9*, 2013)

Tais afirmativas nos lembram as reflexões trazidas por Pereira, Meinerz e Pacievitch (2015) ao discorrer que os desafios trazidos pelo século XXI para o ensino de História não dizem respeito só às configurações étnicas, sociais e culturais singulares do nosso tempo, mas também às demandas pautadas no mundo dos jogos, da internet, da televisão, etc., onde estes trazem repercussões para a escola. Ou seja, ser docente na atualidade requer a capacidade de reconhecer as influências de tais demandas para o ensino de História. Sendo assim,

O professor pratica o currículo em sua ação cotidiana, conforme sua trajetória de relação com os temas que lhe são dados a viver [...]. Se os jogos, o cinema, as séries televisivas, a todo o momento, contam histórias (no sentido de tempo passado) e criam memórias sobre a Idade Média, sobre o mundo antigo ou sobre o Brasil, a aula de História não vai incluir simplesmente episódios de *Game of Thrones* apenas para aproximar-se da realidade do aluno, mas vai pensar em aulas de História como lugar de crítica e de pensamento sobre o que *Game of Thrones* diz acerca da Idade Média (PEREIRA; MEINERZ, PACIEVITCH, 2015, p. 03).

O uso apropriado de novas tecnologias enquanto recurso didático para o *Professor Estagiário 13* (2013) pode trazer “mudanças qualitativas nos processos de aprendizagem”, desde que se saiba “delimitar os conteúdos que serão trabalhados em sala de aula”. Tal sensibilidade de adequar os recursos pedagógicos ao contexto específico da sala de aula se mostrou muito proveitosa para a *Professora Estagiária 4* (2013). Ela relata que foi feito uso de “novas linguagens e tecnologia” e assim as aulas foram

[...] bem produtivas, a participação e o engajamento da turma interessados pelos conteúdos, me fez perceber como uma boa aula a partir de um planejamento e a linguagem utilizada corretamente pode encantar os alunos e os levar a indagar [...]. Percebe-se podemos realizar um trabalho eficiente logrando bons resultados e esperando que os alunos possam interagir e reagir positivamente às aulas, pois depende também do nosso empenho enquanto profissional comprometido com a educação. (*Professora Estagiária 4*, 2013)

Quando falou sobre sua experiência com o EJA, a *Professora Estagiária 12* (2012) mencionou que a linguagem do livro de História por vezes se tornou de difícil compreensão para os alunos que apresentavam dificuldades de leitura. Ela chama a atenção para essa questão sugerindo aos órgãos e pessoas competentes, assim como historiadores(as)/professores(as), pensem o público alvo do material didático, pois este “[...] será trabalhado por alunos de determinada série, então a linguagem tem que estar de acordo com o que eles conhecem”.

Cabe trazer à nossa reflexão que, por vezes, o livro ainda é o único material didático à disposição na escola. Freitas e Rodrigues (2008) constroem um diálogo muito interessante sobre a trajetória do livro didático mostrando como, ao longo do tempo, este vem desempenhando um papel fundamental na construção do saber. O livro didático “[...] faz parte da cultura e da memória visual de muitas gerações e, ao longo de tantas transformações na sociedade, ele ainda possui uma função relevante” (FREITAS; RODRIGUES, 2008, p. 01).

Esse tipo de recurso didático terá sua importância ampliada em países como o Brasil, nos quais as condições precárias da educação fazem com que ele acabe determinando conteúdos, “ditando” práticas de ensino. Nesse sentido, a *Professora Estagiária 7* (2010) salienta que é preciso pensar a relação que o aluno tem com o livro didático, pois este é “[...] um recurso extremamente poderoso, desde que bem utilizado”, devendo ser “mais um recurso para reflexão”.

Ensinar história implica o desafio constante de buscar a transformação da realidade social na qual a escola está inserida, e para isso, é preciso não só que o(a) professor(a) de História saiba os conteúdos referentes à disciplina, mas que “aprenda a ensinar” antes de tudo. Nesse ritmo, estar “[...] apto a novas propostas é dar um passo em favor de uma história mais prazerosa, que atenda aos anseios da sociedade do seu tempo” (ANDRADE; SOUZA, 2013, p. 09).

Para a *Professora Estagiária 14* (2014), é dever da História enquanto componente curricular, proporcionar debates sobre análise do contexto no qual o(a) aluno(a) está inserido, de modo que este possa tomar atitudes de mudança frente aquela realidade. Em convergência com esta ideia, a *Professora Estagiária 14* (2014) diz que, a partir do despertar da consciência histórica, os(as) alunos(as) poderão fazer escolhas a fim de modificar o meio no qual vivem e

[...] entender que não existem verdades absolutas e irrefutáveis, é dever do ensino de História debater as complexidades dos fatos bem como buscar mostrar aos alunos as situações atuais que são implicações e continuidades de fatos ocorridos anteriormente. (*Professora Estagiária 14*, 2014)

Segundo a *Professora Estagiária 2* (2010), a experiência do estágio foi boa mesmo diante de todos os problemas que enfrentou. Ela afirma que os(as) alunos(as) não demonstravam interesse em estudar História, mas que conseguiu deixar provocações, “ideias interessantes para que eles pudessem refletir sobre as suas vidas”. Observamos que a *Professora Estagiária 2* (2010) considerou importante sua atuação, ainda que breve, para influenciar positivamente a vida desses(as) alunos(as). Para a *Professora Estagiária 1*, isto só é possível através de uma boa relação entre a comunidade escolar e os(as) alunos(as), considerando esta relação de extremo valor:

Percebi que a professora [regente], assim como direção e outros funcionários tem ótima relação com os alunos e isso é importante, pois a relação professor x aluno é uma relação de cooperação, de respeito e crescimento. É fator que mais favorece a aprendizagem e bom desempenho. (*Professora Estagiária 1*, 2014)

O *Professor Estagiário 13* demonstrou dificuldade de trabalhar os conceitos pertinentes ao campo histórico, apontando como isto afetou a relação com sua turma.

Meu desafio para o ensino de História com minhas turmas à noite é justamente a recusa da concepção da história como verdade pronta, como coleção de dados que pudesse representar o passado de modo objetivo. Empenhei-me em demonstrar que o conhecimento histórico é uma construção constante e que o saber histórico é

sempre passível de novas interpretações. (*Professor Estagiário 13*, 2013)

A História é percebida pelo *Professor Estagiário 6* (2013) enquanto campo “[...] voltado para o debate de nossa própria realidade, uma constante crítica social, não do passado, mas do presente, a partir de sua construção histórica”. Ainda nesta perspectiva, o *Professor Estagiário 3* (2014) complementa que esse movimento só é possível através dos documentos. Segundo ele, os documentos têm a “[...] função de estabelecer um diálogo entre o passado e presente”, cabendo aos(as) professor(as) de História auxiliar os(as) aluno(as) na percepção de que toda produção humana sofre influência de alguém.

Relacionamos estas afirmativas ao último aspecto percebido nos memoriais, que diz respeito à formação dos(as) professores(as) que estão atuando efetivamente na rede de ensino. Alguns memoriais apontaram que a dificuldade dos alunos em entender os objetivos do ensino de História e as noções e conceitos atrelados a ela está frequentemente ligada ao fato de que há muitos(as) professores(as) despreparados, com formação inadequada para ensinar História. Para estes(as) estagiários(as), a formação em outras áreas ou a falta de “reciclagem” é responsável por esse problema. A *Professora Estagiária 8* descreve uma situação semelhante:

No que diz respeito à disciplina História, constatei a existência de cinco professores [...] Em relação à formação acadêmica destes, detectei que apenas um desses profissionais tem formação específica na área, ou seja, enquanto um é especialista em educação e graduado em História, dois professores tem formação em outras áreas e outros dois ainda estão concluindo a graduação e que também não é na área específica. (*Professora Estagiária 8*, 2013)

Em relação ao professor regente de sua turma, a *Professora Estagiária 8* (2013) acrescenta: “Este me confessou, em depoimento, que suas maiores dificuldades para dar aulas de História, residiam no fato de não ser essa sua área específica e do pouco tempo destinado para esta matéria”.

Bezerra (2005) lembra que o domínio de determinados conceitos, como História, tempo, processo histórico, sujeito histórico etc., “[...] são imprescindíveis para que os alunos saídos da escola básica tenham uma formação histórica que os auxilie em sua vivência como cidadãos” (BEZERRA, 2005, p. 41). Daí advém a

preocupação por parte dos(as) alunos(as) estagiários ao perceber que, por vezes, nem mesmo os(as) professores(as) têm domínio de tais conceitos, seja por consequência de uma formação lacunar, seja por uma formação em outra área.

Por fim, embora tenhamos em mente que a presente pesquisa é de caráter inacabado, propondo-se a fazer parte de um movimento constante que busca por melhorias no processo de formação, trazemos novamente fragmentos da fala da *Professora Estagiária 8*, bastante expressiva para entender a importância da produção do memorial de experiência docente ao permitir reflexões indispensáveis à formação acadêmica:

Essa ilusão de se pensar a escola como algo pronto, de caráter acabado, nos leva a interagir menos com tal espaço, isso porque, a partir do momento que nos negamos a conhecê-la melhor, entendê-la e depois repensá-la, estamos nos furtando a mudá-la, modificar o que de incompatível possa está circulando entre seus muros e grades. Implicando assim, na maioria das vezes num ambiente desconfortável, desagradável para o alunado, favorecendo sua evasão e a própria “frustração” do professor [...] Por isso é importante que os professores tenham uma boa formação para reflexão [...] possibilitando a criação de um novo espaço que desperte e garanta a permanência do corpo discente e por que não dizer dos próprios docentes no processo educativo. (*Professora Estagiária 8*, 2013)

Percebemos na fala da *Professora Estagiária 8* (2013) a elaboração de novos conceitos sobre a escola, inclusive a ideia de que a instituição deve ser repensada para estar sempre atualizada, atendendo às demandas da comunidade, onde a figura do professor exerce um papel fundamental nesse processo de (re)construção. A professora finaliza sua fala acrescentando que o estágio foi um complemento da formação que buscava na Academia, pois conferiu subsídios para transformar a realidade educacional e social, ao passo que pode “saber a dor e beleza de ser professora”, como bem coloca.

Por essas questões, entendemos que os aspectos trazidos à nossa discussão pelas vozes dos professores(as) estagiários mediante seus memoriais confirmam a importância do estágio enquanto ambiente formativo. Por ser um momento singular e indispensável para a formação inicial desses(as) futuros(as) docentes ao aproximá-los da realidade escolar, o estágio fornece uma noção mais realista do que irão encarar num contexto de atuação profissional, proporcionando um elo entre teoria e prática.

Conforme Marram (2011, p. 11), “o entendimento do estágio através da prática reflexiva confere a ambos, acadêmico e professor, o instrumental necessário para avaliação de seus papéis”. Com isso em mente, reforçamos que a produção dos memoriais dá a oportunidade de os(as) professores(as) estagiários(as) escreverem sobre suas vivências e, a partir disso, refletir sobre o sentido de sua formação e suas dúvidas em relação à profissão docente, oferecendo meios de intervir na realidade, desenvolvendo sua autonomia profissional. A escrita do memorial proporciona um movimento de autoformação e (re)invenção da identidade docente, ao permitir ao professor em formação uma apropriação e reflexão crítica de sua própria trajetória acadêmica e profissional.

CONSIDERAÇÕES

O presente trabalho nos permitiu compreender o estágio curricular como momento indispensável à formação profissional, intelectual e social de professores(as) de História. A partir do estágio, professores(as) em formação fortificam o elo entre teoria e prática partindo de um processo crítico-reflexivo de suas ações e da interação com outros(as) profissionais. Consideramos que a identidade docente é construída no decorrer de todo o percurso profissional, porém a interação com outros profissionais é fundamental para a formação inicial, pois a partir da referência de outros(as) profissionais e ao lidar com o cotidiano da sala de

aula, o(a) estagiário(a) irá se apropriar das práticas e atitudes necessária à construção da sua práxis docente.

Sendo assim, refletir sobre o estágio é uma forma de compreender a quantas anda a formação de professores(as) hoje e partir disso pensar em currículos que contemplem as mudanças sociais e culturais nas quais o ensino de História está inserido. A leitura e análise dos memoriais de experiência docente nos permitiu a compreensão da formação de professores à luz dos(as) alunos(as) que hoje graduados(as) à época estavam fazendo estágio e tinham suas próprias concepções sobre o ensino de História, as vivências na escola e a própria formação através do estágio.

Prestar atenção no que os(as) alunos(as) estagiários(as) tem a falar sobre o estágio e, conseqüentemente, a escola e o ensino de História é uma forma de garantir que o currículo da universidade esteja pronto a atender às demandas da sociedade atual. Nesse sentido, os memoriais de experiência docente se apresentam como uma excelente ferramenta para mediar esse diálogo, ao trazer as percepções dos(as) alunos(as) estagiários(as) sobre o que falta na escola básica, sobre o confronto com o que é ser docente e suas perspectivas em relação às práticas e metodologias.

Sendo assim, consideramos que as possibilidades apontadas para o ensino de História através das vozes de estudantes estagiários(as) podem enriquecer bastante os projetos dos cursos formadores. Ao buscar trabalhar com as visões de mundo de professores(as) em formação inicial, podemos identificar as continuidades e rupturas nas práticas escolares, permitindo uma intervenção sistemática no processo de formação e conseqüentemente a renovação dos currículos dos cursos de História.

Assim, propomos a formação de professores(as) reflexivos(as), dispostos(as) a lidar com a diversidade cultural em sala de aula, objetivando transformar o ambiente escolar na medida em que se percebem como peça integrante desse processo. A tarefa de promover o ensino de História perante as demandas do mundo atual é desafiante, mas percebemos que esta se mostra ainda possível e recompensadora.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz. **Por um ensino que deforme:** o docente na pós-modernidade. 2013. Disponível em: <<http://www.cnslpb.com.br/arquivosdoc/MATPROF.pdf>> Acesso em: 20 de março de 2016.

ALMEIDA, Verônica Domingues. Memórias, experiência(s) e formação: uma tríade multirreferencial. In: CORDEIRO, Verbena Maria; SOUZA, Elizeu Clementino (Org.).

Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 131-150.

ANDRADE, Joedson da Silva; SOUZA, Regina Lúcia Meneses. Ensino de História: reflexões sobre o estágio supervisionado e sua prática. **Revista Historien**, Petrolina, ano 4, n. 9, jul./dez. 2013. p. 86-97.

ARAÚJO, Fátima Maria Leitão; MARQUES, Janote Pires. ASSIS, Patrícia Marciano. Teorias da História e o Ensino de História. In: MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (Orgs.). **Ensino & linguagens da História**. Fortaleza: EdUECE, 2015. p. 33-77.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Tendência recentes do currículo na Escola Básica**. In: Portal Difusão de Ideias, Fundação Carlos Chagas, 2005. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/conteudosoespeciais/difusaoideias>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

BARROS, José D'Assunção. História Cultural: um panorama teórico e historiográfico. **Textos de História**, v. 11, n. 1/2, 2003.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 37-48.

BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana**. In: Revista Brasileira de História. Dossiê Ensino de História. Memória, História e Historiografia. São Paulo: ANPUH, Marco Zero, vol. 13, nº. 25-26, 1992. p. 193-222.

BRASIL. **Lei n. 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília/DF: Senado Federal, 2008.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: Ministério da Educação, Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL. **Resolução n. 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ministério da Educação. Brasília/DF: Conselho Nacional de Educação, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília/DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a Próxima Década**. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional da Educação. Brasília/DF, 2014.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 21, 2006.

CALAÇA, Luciene. O ensino de História e algumas inquietações de historiadores. In: XXVIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – LUGARES DOS HISTORIADORES: VELHOS E NOVOS DESAFIOS, 28, 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, PR: UFPR. Disponível em: <<http://www.snh2015.anpuh.org>>.

CEREZER, Osvaldo Mariotto; GUIMARÃES, Selva. Professores iniciantes: entre saberes e práticas. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 125-150, jul./dez. 2015.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difusão Editora, 2002.

COLOMBO, Irineu Mario; BALLÃO, Carmen Mazepa. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 171-186, jul./set. 2014. Editora UFPR.

COSTA, Frederico Jorge Ferreira; MOREIRA JÚNIOR, Ricardo Lima; PINHEIRO, Joserlene Lima. O uso da tecnologia no ensino de História. In: MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (Orgs.). **Ensino & linguagens da História**. Fortaleza: EdUECE, 2015. p. 177-268.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-149.

FONSECA, Selva Guimarães. A constituição de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de História na educação básica. In: MONTEIRO, Ana Maria F.C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Ensino de História: Sujeitos, Saberes e Práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, FAPERJ, 2007. p. 149-155.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **Revista DAPesquisa**, v. 3, n. 1, 2008. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/>. Acesso em: 25 abr. 2016.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

GARBIN, Elisabete Maria. Diferentes de alguns, iguais a outros! As culturas juvenis invadem a escola. In: CAVALCANTE, Márcia H. Koboldt; SOUZA, Rui Antônio (Orgs.). **Culturas Juvenis: Dinamizando a escola**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2009. p. 11-18.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior: 2013**. Brasília: Inep, 2014.

Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2014/principais_resultados_censo_2013.xls> Acesso em: 19 abr. 2016.

KARNAL, Leandro (Org.). Introdução. In: _____. **História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2007.

MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano; LIMA, Jeimes Mazza Correia; FREIRE, Vitória Chérída Costa. Ensinando História no Brasil: trajetórias de percursos. In: MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (Org.). **Ensino & linguagens da História**. Fortaleza: EdUECE, 2015. p. 15-32.

MALATIAN, Teresa. Narrador, registro e arquivo. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina (Org.). **O Historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 195-221.

MARRAN, Ana Lúcia. Estágio Curricular Supervisionado: Algumas reflexões. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO: POLÍTICAS BRASILEIRAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO, 2, 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo, SP: ANPAE. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0042.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

MONTEIRO, Francisco Gleison; ROCHA, Valdécio Sá. A formação do professor de História e os desafios contemporâneos. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 307-324, jul./dez. 2015.

OLIVEIRA, Fabrícia Pires. Memória na formação docente: compreensão e interpretação. In: CORDEIRO, Verbena Maria; SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 65-78

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais autobiográficos: escritas de si como a arte de (re)conhecimento. In: CORDEIRO, Verbena Maria; SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 19-42.

PEREIRA, Nilton Mullet; MEINERZ, Carla Beatriz; PACIEVITCH, Caroline. Viver e pensar a docência em História diante das demandas sociais e identitárias do século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 31-53, jul./dez. 2015.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

RICCI, Cláudia Sapag. **A formação do professor e o ensino de História: espaços e dimensões de práticas educativas**. 2003. 327 f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo.

SANTOS, Maria José Bezerra. Da formação à prática docente: Rupturas e descontinuidades. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA – PODER, MEMÓRIA E RESISTÊNCIA: 50 ANOS DO GOLPE DE 1964, 16, 2014, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, PB: UFPB. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/evento/lfi/ocs/index.php/anpuhpb/XVI/paper/view/2451>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, ano 2, v. 4, p. 37-50, jul./dez. 2008.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar História no século XXI: Em busca do tempo entendido**. Campinas, SP: Papius, 2007.

_____. **Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33, 2010.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB. **Regimento dos Cursos de Graduação**. Resolução UEPB/CONSEPE/068/2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB. **Projeto Político Pedagógico do curso de História**. Disponível em: <<http://centros.uepb.edu.br/ceduc/historia/>>. Acesso em: 5 mai. 2015.

ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.